

HUMBOLDT-UNIVERSITÄT ZU BERLIN

INSTITUT FÜR BIBLIOTHEKS- UND INFORMATIONSWISSENSCHAFT



BERLINER HANDREICHUNGEN
ZUR BIBLIOTHEKS- UND
INFORMATIONSWISSENSCHAFT

HEFT 437

DIE FÖRDERUNG VON INFORMATIONSKOMPETENZ DURCH
ÖFFENTLICHE BIBLIOTHEKEN IN DEUTSCHLAND

-

AKTUELLE ANFORDERUNGEN AN TEACHING LIBRARIANS

VON

SINA MENZEL

DIE FÖRDERUNG VON INFORMATIONSKOMPETENZ DURCH
ÖFFENTLICHE BIBLIOTHEKEN IN DEUTSCHLAND

-

AKTUELLE ANFORDERUNGEN AN TEACHING LIBRARIANS

VON
SINA MENZEL

Berliner Handreichungen zur
Bibliotheks- und Informationswissenschaft

Begründet von Peter Zahn
Herausgegeben von
Vivien Petras
Humboldt-Universität zu Berlin

Heft 437

Menzel, Sina

Die Förderung von Informationskompetenz durch Öffentliche Bibliotheken in Deutschland. Aktuelle Anforderungen an Teaching Librarians. / von Sina Menzel. - Berlin : Institut für Bibliotheks- und Informationswissenschaft der Humboldt-Universität zu Berlin, 2019. - 85 S. : graph. Darst. - (Berliner Handreichungen zur Bibliotheks- und Informationswissenschaft ; 437)

ISSN 14 38-76 62

Abstract:

Informationskompetenz ist maßgeblich für eine erfolgreiche gesellschaftliche Teilhabe. Notwendige Teilkompetenzen sind dabei z.B. die Suche, Bewertung und Nutzung von Information. Bibliotheken wird bei der Förderung dieser Kompetenzen eine wichtige Rolle zugeschrieben. In diesem Zusammenhang hat sich in Deutschland der Begriff der Teaching Library etabliert. Gerade Öffentliche Bibliotheken sprechen mit ihren vermittelnden Veranstaltungen im Bereich Informationskompetenzförderung einen sehr breiten Kreis an Nutzerinnen und Nutzern an, sind aber im Wissenschaftsdiskurs unterrepräsentiert. Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich daher explizit mit der Frage, welche Kompetenzen Teaching Librarians für die erfolgreiche Vermittlung von Informationskompetenz in Öffentlichen Bibliotheken benötigen. Durch die Triangulation dreier Methoden (Content Analysis, Interviews, Beobachtungen) konnte ein Katalog von 67 Kompetenzen generiert werden, aus denen durch verschiedene Indikatoren 15 Hauptkompetenzen separiert wurden.

Als Ergebnis konnte zum einen der Stellenwert der Lobbyarbeit nachgewiesen werden, die Teaching Librarians für Öffentliche Bibliotheken leisten. Hier geht es vor allem um die Akquise von neuen Nutzerinnen und Nutzern. Zum anderen lebt das Arbeitsfeld von Teaching Librarians stark von Innovation. Kreativität und Offenheit für Neues, gerade in Bezug auf Veranstaltungsformate und Digitale Medien, nehmen bei den Hauptkompetenzen daher einen wichtigen Stellenwert ein.

Die Ergebnisse erlauben Rückschlüsse auf den Status quo der Informationskompetenzvermittlung in Öffentlichen Bibliotheken, der so bisher noch nicht untersucht wurde. Dies kann als Basis für die Arbeit in bibliothekarischen Gremien für Informationskompetenz dienen und sollte für die Gestaltung der Curricula bibliothekarischer Studien- und Ausbildungsgänge berücksichtigt werden.

Information literacy is crucial for successful social participation. Related competencies such as the search, evaluation and use of information are being promoted by libraries. For this, the term Teaching Library has been established in the scientific discourse. Public libraries in Germany serve a very diverse audience, still they are found to be underrepresented in the scientific discourse. For that reason, this master's thesis concentrates explicitly on public libraries when it asks for the skillset required for the successful promotion of information literacy by Teaching Librarians. Through the methodological triangulation of a content analysis, interviews and observations, a catalogue of 67 skills was obtained, 15 of which were identified as especially significant.

One of the main findings is the value of lobbying activities executed by Teaching Librarians in german public libraries, especially in terms of the acquisition of new users. Moreover, the field of work was found to be highly influenced by innovation. Creativity, as well as open-mindedness therefore play a significant role.

The findings of this master's thesis give valid insights into the status quo in german public libraries. This may be of service to committees for information literacy. Furthermore, the catalogue of skills gives a basis for future adaptations of training curricula for Teaching Librarians.

Diese Veröffentlichung geht zurück auf eine Masterarbeit im Studiengang Information Science, M. A. an der Humboldt-Universität zu Berlin.

Eine Online-Version ist auf dem edoc Publikationsserver der Humboldt-Universität zu Berlin verfügbar.



Dieses Werk ist lizenziert unter einer [Creative Commons Namensnennung - Nicht kommerziell - Keine Bearbeitungen 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/) Lizenz.

INHALT

| | |
|---|----|
| 1. EINLEITUNG..... | 10 |
| 1.1 FORSCHUNGSFRAGE | 11 |
| 1.2 AUFBAU DER ARBEIT | 12 |
| 1.3 BEGRIFFSABGRENZUNG | 13 |
| 2. FORSCHUNGSBEREICH | 13 |
| 2.1 TEACHING LIBRARY | 14 |
| 2.2 INFORMATIONSKOMPETENZ | 15 |
| 2.3 DEFINITION..... | 17 |
| 2.4 VERWANDTE BEGRIFFE | 17 |
| 2.5 ÖFFENTLICHE BIBLIOTHEKEN ALS TEACHING LIBRARIES | 18 |
| 2.6 BIBLIOTHEKARISCHE GREMIEN DER INFORMATIONSKOMPETENZ | 21 |
| 2.6.1 WISSENSCHAFTLICHE BIBLIOTHEKEN..... | 21 |
| 2.6.2 ÖFFENTLICHE BIBLIOTHEKEN | 23 |
| 3. FORSCHUNGSSTAND | 24 |
| 3.1 NATIONAL | 24 |
| 3.2 INTERNATIONAL..... | 29 |
| 3.3 ZUSAMMENFASSUNG | 34 |
| 4. METHODIK..... | 35 |
| 4.1 VORSTUDIE: ANALYSE VON STELLENANZEIGEN..... | 35 |
| 4.2 HAUPTSTUDIE: DAS TEILSTRUKTURIERTE LEITFADENINTERVIEW | 38 |
| 4.2.1 LEITFADENENTWICKLUNG | 39 |
| 4.2.2 SAMPLING | 40 |
| 4.2.3 PRETEST UND DURCHFÜHRUNG | 41 |
| 4.2.4 TRANSKRIPTION | 42 |
| 4.2.5 DATENAUSWERTUNG | 42 |
| 4.3 ERGÄNZUNGSSTUDIE: DIE BEOBACHTUNG | 43 |
| 5. ERGEBNISSE..... | 46 |
| 5.1 VORSTUDIE..... | 46 |
| 5.2 HAUPTSTUDIE | 47 |
| 5.2.1 ARBEITSALLTAG..... | 47 |
| 5.2.2 AUSBILDUNGSHINTERGRUND..... | 51 |
| 5.3 HAUPT- UND ERGÄNZUNGSSTUDIE | 53 |
| 5.3.1 KOMPETENZKATALOG..... | 53 |
| 5.3.2 SOZIALKOMPETENZEN | 57 |

| | |
|------------------------------------|----|
| 5.3.3 SELBSTKOMPETENZEN | 60 |
| 5.3.4 FACHKOMPETENZEN | 63 |
| 5.3.5 SACHKOMPETENZEN | 65 |
| 6. DISKUSSION | 67 |
| 6.1 ARBEITSALLTAG | 67 |
| 6.2 AUSBILDUNGSHINTERGRUND | 68 |
| 6.3 KOMPETENZEN | 68 |
| 7. LIMITIERUNGEN UND AUSBLICK..... | 71 |
| 8. FAZIT | 72 |
| 9. LITERATURVERZEICHNIS | 74 |

ABBILDUNGEN

| | |
|---|-------|
| Abb. 1: Ebenen der Informationskompetenz bei Kindern | S. 20 |
| Abb. 2: Informationskompetenz-Gremien wissenschaftlicher Bibliotheken auf Landesebene | S. 22 |
| Abb. 3: Rollen für Teaching Librarians nach den ACRL-Rahmenkonzepten | S. 31 |
| Abb. 4: Verteilung der Ausschreibungen mit Teaching-Librarian-Profil nach Jahren | S. 46 |
| Abb. 5: Qualifikationsstufen der Ausschreibungen mit Teaching-Librarian-Profil | S. 47 |

TABELLEN

| | |
|---|-------|
| Tab. 1: Anzahl von Veranstaltungen, Führungen und Ausstellungen in Öffentlichen Bibliotheken | S. 25 |
| Tab. 2: Genannte Zielgruppen der vermittelnden Veranstaltungen der interviewten Teaching Librarians | S. 49 |
| Tab. 3: Liste der 67 festgestellten Kompetenzen aus der Haupt- und Ergänzungsstudie | S. 55 |
| Tab. 4: Liste der 15 Hauptkompetenzen | S. 56 |

ABKÜRZUNGEN

| | |
|---------------|---|
| Abb. | Abbildung |
| ACRL | Association of College and Research Libraries |
| AG | Arbeitsgruppe |
| AGIK-BAY | Arbeitsgruppe Informationskompetenz des Bibliotheksverbundes Bayern |
| AGIK-GBV | Arbeitsgruppe Informationskompetenz des Gemeinsamen Bibliotheksverbunds |
| AGIK-NRW | Arbeitsgruppe Informationskompetenz Nordrhein-Westfalen |
| ALA | American Library Association |
| BAK | Berliner Arbeitskreis Information |
| BLK | Bund-Länder-Kommission |
| BMBF | Bundesministerium für Bildung und Forschung |
| dbv | Deutscher Bibliotheksverband |
| EU | Europäische Union |
| FAMI | Fachangestellte_r für Medien- und Informationsdienste |
| GBV | Gemeinsamer Bibliotheksverbund |
| DBS | Deutsche Bibliotheksstatistik |
| DGI | Deutschen Gesellschaft für Information und Wissen e.V. |
| DQR | Deutscher Qualifikationsrahmen |
| IFLA | International Federation of Library Associations and Institutions |
| IGLU | Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung |
| IK | Informationskompetenz |
| IK-Kommission | Gemeinsame Kommission Informationskompetenz des dbv und des VDB |
| IKB | Arbeitskreis Bildung und Informationskompetenz |
| ISO | International Organization for Standardization |
| ISP | Information Search Process |
| IT | Informationstechnologie |
| KIBA | Fachgruppe Informationskompetenz der Konferenz der informations- und bibliothekswissenschaftlichen Ausbildungs- und Studiengänge |
| NIK-BB | Netzwerk Informationskompetenz Berlin/Brandenburg |
| NIK-BW | Netzwerk Informationskompetenz Baden-Württemberg |
| SteFI | Studieren mit elektronischer Fachinformation |
| Tab. | Tabelle |
| ÖB | Öffentliche Bibliothek |
| OPAC | Online Public Access Catalogue |
| PISA | Programme for international Student Assessment |
| RAK | Regeln alphabetischer Katalogisierung |
| TvÖD | Tarifvertrag Öffentlicher Dienst |
| UK | United Kingdom |
| UNESCO | United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization |
| USA | United States of America |
| VDB | Verein Deutscher Bibliothekarinnen und Bibliothekare |

EDITORISCHE NOTIZ

In der folgenden Arbeit wird geschlechtsneutrale Sprache verwendet, die genusabstrahierende Rezeption fördert. Der Verfasserin ist es wichtig, im Zuge der Gleichberechtigung aller Geschlechtsformen, vom kategorischen Einsatz des generischen Maskulinums Abstand zu nehmen, welcher nachweislich (vgl. Irmen/Linner 2005) die gedankliche Einbeziehung weiblicher, trans- und intersexueller Menschen einschränkt. Gewählt wurden geschlechtsneutrale Substantive (z.B. Studierende), sowie die Verwendung des Unterstrichs (z.B. Student_innen), um auch Geschlechtsformen zwischen „männlich“ und „weiblich“ einzubeziehen. Der Kritikpunkt, dies unterbreche den Lesefluss, wird dabei in Kauf genommen und ist ferner bereits in mehreren Studien widerlegt worden (vgl. z.B. Blake/Klimmt 2010). Eigennamen werden beibehalten (z.B. „Kultusministerkonferenz“) und Zitate werden unverändert übernommen.

„Öffentliche Bibliothek“ wird in der folgenden Arbeit als Gattungsbegriff verwendet und daher großgeschrieben (vgl. Wimmer 2018, S. 14 ff.).

1. EINLEITUNG

*„Unverständlich ist allerdings, warum kaum
Konzepte von Öffentlichen Bibliotheken erwähnt werden.
Denn auch dort entwickelt sich die Teaching Library kreativ und dynamisch weiter.“
(Simon 2007, S. 816)*

Die vorliegende Arbeit ist fast ausschließlich in Bibliotheken entstanden. Der morgens ergatterte Arbeitsplatz wird dabei für einen Tag zum Mikrokosmos. Stößt man auf einen unbekannten Begriff, kann es helfen, über das Bibliotheks-WLAN eine kurze Suchanfrage abzuschicken. Bei hartnäckigerem Definitionsbedarf lohnt es sich, ein Nachschlagewerk aus dem Regal zu ziehen. Gerät der Arbeitsprozess ins Stocken, kann der Blick zu den anderen Fleißigen im Lesesaal helfen, den eigenen Fokus wiederzufinden.

Vielen ist sicherlich nicht bewusst, dass dieses klischeehafte „in-die-Bib-gehen“ Teil eines wichtigen Kernkonzeptes von Bibliotheken ist, das sich in Deutschland unter dem Begriff *Teaching Library* im bibliothekarischen Fachjargon etabliert hat. Allein durch die Bereitstellung eines Lernraumes bewirken Bibliotheken die Weiterentwicklung von Kompetenzen - und das ist nur eine der Dimensionen, denn in einer Teaching Library tritt neben das Lernen auch das Lehren. Gegenstand dieses Lehrens ist die sogenannte *Informationskompetenz*.

Informationskompetenz ist ein häufig auftauchendes Wort, das eine Schlüsselkompetenz in der digitalen Gesellschaft umschreibt. Worum es sich dabei aber genau handelt, ist unterschiedlich definiert. Uneinigkeit herrscht auch darüber, wer diese Kompetenz vermitteln sollte und was die Vermittelnden können müssen.

Von Seiten der Bibliotheken wurde für diesen Themenbereich 2012 die *gemeinsame Kommission Informationskompetenz* des *Deutschen Bibliotheksverbandes* (dbv) und des *Vereins Deutscher Bibliothekarinnen und Bibliothekare* (VDB) gegründet. Erklärtes Ziel war u.a. die Definition fachspezifischer Anforderungen an lehrende Bibliothekar_innen, konkret also eine Antwort auf die Frage „Was muss man als Teaching Librarian können?“ Inzwischen konnte ein Katalog erstellt werden, der die wichtigsten Anforderungen für Informationskompetenzförderung in wissenschaftlichen Bibliotheken zusammenfasst (Scholle 2016a). Dieser wurde bereits innerhalb des Fachbereichs evaluiert (Tappenbeck et. al. 2017). Ein derartiger Anforderungskatalog kann Einfluss auf die Personalentwicklung in Bibliotheken nehmen und so zu einem wichtigen Schritt für die Qualitätssicherung bibliothekarischer Schulungsangebote werden. Er kann darüber hinaus die aktuelle Berufsrealität für Teaching Librarians zentral abbilden, was nicht zuletzt Einfluss auf die Curricula bibliothekarischer Berufs- und Hochschulen nimmt.

Die Ausrichtung auf wissenschaftliche Bibliotheken erscheint dabei zunächst naheliegend: Das eingangs beschriebene Szenario lässt schließlich auch sofort an die klassische Universitätsbibliothek denken. Informationskompetenz sollte allerdings nicht nur die akademische Bildungselite eines Landes vorweisen. Vielmehr handelt es sich dabei um eine feste Reihe von Teilkompetenzen, die für die gesellschaftliche Teilhabe aller Bürger_innen ausschlaggebend sind. Die Entwicklung dieser Kompetenzen beginnt bereits im Kindesalter.

Der Fokus sollte darum über wissenschaftliche Bibliotheken hinausgehen. Grund dieser Arbeit ist die Annahme, dass Öffentliche Bibliotheken und wissenschaftliche Bibliotheken gleichermaßen Elemente des Lehrens und Lernens im Sinne der Teaching Library in ihr Angebot integrieren. Öffentliche Bibliotheken erreichen dabei eine breitere und diversere Bevölkerungsgruppe.

1.1 FORSCHUNGSFRAGE

„Bis vor kurzem war ein Qualifikationsprofil für Teaching Librarians in Deutschland ein Desiderat. Dies ist erstaunlich, denn die Bedeutung von Informationskompetenz [...] wird [...] als unverzichtbare Schlüsselqualifikation betont und als eine zentrale Aufgabe von Bibliotheken angesehen.“
(Scholle 2016b, S. 450)

Die Debatte um die Teaching Library ist nicht zuletzt eine politische. Die Diskussion um die Etablierung von Lehrveranstaltungen in Bibliotheken über die üblichen Einführungen hinaus wurde in Deutschland besonders in den Jahren nach der Jahrtausendwende laut. Die vielzitierte *SteFi-Studie* (Studieren mit elektronischer Fachinformation) wies zu diesem Zeitpunkt verheerende Defizite in der Recherchekompetenz deutscher Studierender nach. Jede_r dritte Befragte schätzte hier die eigenen Fähigkeiten als gering ein (Klatt et al. 2001, S. 205). Die *PISA*-Ergebnisse von 2000 (Programme for international Student Assessment) stellten darüber hinaus die Lesekompetenz deutscher Schüler_innen weit unter den Studiendurchschnitt (Artelt et al. 2001, S. 13).

Diese Ergebnisse bewirkten eine regelrechte Publikationsflut zur Verantwortlichkeit von Bibliotheken in Bezug auf die Entwicklung von Informationskompetenz. Die *Europäische Union* (EU), die *International Federation of Library Associations and Institutions* (IFLA) sowie Bildungsgremien auf Bundes- und Landesebene betonten in den 2000er Jahren die Bedeutung von Bibliotheken im Bildungswesen (EU 2000, S.23; BLK 2004, S. 26; IFLA 2005, o.S.). Nicht zuletzt bildete sich dadurch ein starkes Argument zur professionellen Legitimierung bibliothekarischer Tätigkeiten (vgl. Ingold 2005, S. 17). Die essenzielle Bedeutung von Informationskompetenz gewann also an öffentlicher Bedeutung. Dabei bezogen sich die politischen Forderungen explizit auch auf Zielgruppen, die eindeutig bei Öffentlichen Bibliotheken anzusiedeln sind, wie zum Beispiel Kindergartenkinder und Schüler_innen aller Klassenstufen (vgl. BLK 2004, S. 17ff.). Diese Forderungen scheinen auch zum gegenwärtigen Zeitpunkt nicht obsolet: Die jüngste *IGLU-Studie* (Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung) wies nach, dass annähernd jede_r fünfte teilnehmende Viertklässler_in nur die untersten beiden Lesestufen erreicht (vgl. Hußmann et al. (Hrsg.) 2017, S. 15).

Auffällig ist jedoch der geringe Anteil von Stimmen aus Öffentlichen Bibliotheken am wissenschaftlichen Diskurs zur Informationskompetenz. Dies gilt nicht nur für Deutschland, sondern auch international. Beispielsweise ergibt die szientometrische Analyse des Forschungsfeldes, dass Publikationen im Zusammenhang mit Bibliotheken quasi ausschließlich auf wissenschaftliche Bibliotheken Bezug nehmen (vgl. Jaklitsch 2016, S. 37). Eine Auswertung von Ingold aus dem Jahr 2005 belegt, dass in der einschlägigen internationalen Bibliografie *Library Instruction and Information Literacy*, herausgegeben von der Fachzeitschrift *Reference Services Review*, der Publikationsanteil mit Bezug auf Öffentliche Bibliotheken von Beginn 1973 bis 2003 lediglich zwischen 1,5 und 2% lag (S. 20-21). „Nevertheless, IL [Information Literacy] is a core activity in all public libraries, the impact of which should not be underestimated“, konstatieren Widdowson und Smart (2016, S. 15).

Ausgehend von diesem Forschungsdefizit richtet die vorliegende Arbeit den Blick ausschließlich auf Öffentliche Bibliotheken mit dem Ziel, Stimmen aus der Fachcommunity einzubringen. Ausgangspunkt ist dabei die erwähnte Bestrebung der *Kommission Informationskompetenz*, Anforderungsprofile für Teaching Librarians zu erstellen. Der existierende Katalog bezieht sich explizit auf Lehrtätigkeiten an wissenschaftlichen Bibliotheken. Ein separater Anforderungskatalog für Teaching Librarians in Öffentlichen Bibliotheken wurde bislang nicht realisiert. Die Kommission hat in ihrer aktuellen Formierung (seit Juli 2018; vgl. dbv 2019) kein Mitglied aus einer Öffentlichen Bibliothek. Ziel dieser Arbeit ist es daher, Einschätzungen von Expert_innen aus Öffentlichen Bibliotheken sowie konkrete Beobachtungen aus der Praxis zu erheben.

Die Erkenntnisse können im Idealfall auf dreierlei Weise genutzt werden: Erstens können sie dazu beitragen, die aktuelle Praxis Öffentlicher Bibliotheken als Teaching Libraries besser abzubilden und damit weitere Kommissionsarbeit zu unterstützen, zweitens können sie die Basis bilden, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede zur Praxis in wissenschaftlichen Bibliotheken herauszustellen und drittens können die festgestellten Anforderungen als Maßgabe für die Curricula in bibliothekarischer Aus- und Weiterbildung dienen.

Die zugrundeliegende Forschungsfrage lautet:

Welche Anforderungen werden von der Fachcommunity und der Praxis aktuell an Teaching Librarians in Öffentlichen Bibliotheken in Deutschland gestellt?

1.2 AUFBAU DER ARBEIT

Wie bereits deutlich wurde, bedürfen die Kernbegriffe der vorliegenden Arbeit zunächst einer Operationalisierung. Daher grenzt das folgende Teilkapitel die Begriffe mit Bezug auf Anforderungsprofile gleich zu Beginn ab. Es folgt eine Einführung in den Forschungsbereich rund um die Begriffe „Teaching Librarian“ und „Informationskompetenz“, welche im Anschluss selbst definiert werden (Kapitel 2). Kapitel 3 stellt bisherige Anforderungsanalysen und weitere verwandte Forschungsergebnisse vor.

Der empirische Teil der Arbeit wird in Kapitel 4 begründet und vorbereitet. Grundannahme zur Bearbeitung der vorliegenden Frage ist, dass Öffentliche Bibliotheken Personen mit dem Berufsprofil eines Teaching Librarians aktuell suchen und einsetzen. Dies wird anhand einer Vorstudie nachgewiesen, in der Stellenausschreibungen aus drei einschlägigen bibliothekarischen Mailinglists für den Zeitraum 2016-2018 retrospektiv ausgewertet werden (Kapitel 5.1). Die Forschungsfrage nimmt zweierlei Perspektiven ein: Die der Fachcommunity (Selbsteinschätzung von Teaching Librarians) sowie die der Praxis (Realitätsabgleich). Infolgedessen werden zwei verschiedene methodische Ansätze der qualitativen Forschung angewandt, um Daten zu erheben: Das Expert_inneninterview und die Beobachtung.

Im ersten Schritt werden Teaching Librarians aus Öffentlichen Bibliotheken um ihre Selbsteinschätzung zu Kompetenzen gebeten, die sie in ihre Tätigkeiten einbringen. Im zweiten Schritt wird in Veranstaltungen konkret beobachtet, welche Kompetenzen zur Anwendung kommen. Dies dient ausdrücklich nicht als Prüfung der Lehrqualität, sondern vor allem dazu, weitere Kompetenzen zu ermitteln, die im Gespräch nicht erfasst wurden. Die Ergebnisse werden in Kapitel 5 vorgestellt.

Kapitel 6 dient zur Diskussion der Studienergebnisse, gefolgt von der Thematisierung von Grenzen und einem Ausblick für weitere Forschung (Kapitel 7). Die Arbeit schließt mit einem Fazit, das die Forschungsfrage auf Grundlage der Daten beantworten wird (Kapitel 8).

1.3 BEGRIFFSABGRENZUNG

Im Zusammenhang mit Anforderungsprofilen sind diverse Termini gebräuchlich, die zum Eingang dieser Arbeit kurz abgegrenzt werden sollen. Über keinen der Begriffe besteht dabei völliger fachlicher Konsens. Grundlage für die hier aufgeführten Definitionen ist das *Lexikon der Pädagogik* (Tenorth/Tippelt 2007).

Der Begriff ANFORDERUNGSPROFIL beschreibt alle mit einem Berufskontext (hier die Teaching Library) verbundenen „wesentliche[n] Anforderungen und deren Ausprägungsgrade“ (S. 24). Anforderungsprofile können als Instrument der Personalbeschaffung oder im Zuge der Personalausbildung eingesetzt werden.

Im Anforderungsprofil beschrieben werden QUALIFIKATIONEN, hier definiert als messbare fachliche Fähigkeiten „Arbeitsaufgaben kompetent zu erfüllen.“ (S. 590). Darunter fallen auch die Schlüsselqualifikationen (vgl. Kapitel 2.4), welche fachübergreifende Qualifikationen im professionellen Kontext beschreiben.

Im Gegensatz zu Qualifikationen müssen KOMPETENZEN nicht zwingend professioneller Natur sein und bilden daher einen schwer greifbaren Begriff, der „häufig auch nur alltagssprachlich und in offener Bedeutung verwendet“ wird (S. 414). Hier werden sie definiert als „fachübergreifende Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Lösung bestimmter Probleme“ (S. 413).

Als FÄHIGKEIT gilt dabei die Möglichkeit individuell erbringbarer Leistung, also das Potenzial, etwas (unter Umständen auch ad hoc) zu können. Als FERTIGKEIT gilt eine gesteigerte Fähigkeit, also bereits durch Anwendung erwiesene und gefestigte Leistungen (vgl. S. 236 und S. 248).

2. FORSCHUNGSBEREICH

„Die Begriffe ‚Teaching Library‘ oder ‚Informations- und Medienkompetenz‘ drohen in der Fachdiskussion zu inhaltsleeren Schlagworten zu verkommen, bevor sie inhaltlich gefüllt und hinsichtlich ihrer Bedeutung für das deutsche Bibliothekswesen einmal genauer reflektiert worden sind.“
(Lux/Sühl-Strohmenger 2004, S. 17)

2015 konstatiert Sühl-Strohmenger, der Begriff „Teaching Librarian“ sei „im deutschen Bibliothekswesen bislang nicht geläufig“ (S. 94). Ingold dagegen schreibt zum Begriff „Teaching Library“ bereits 2012, er habe sich in Deutschland „erfolgreich als Marke etabliert“ (S. 15). Ein Blick ins Fachlexikon für Bibliotheks- und Informationswissenschaft zeigt einen Eintrag für „Teaching Library“ mit folgender Definition:

„Ende der 1970er Jahre geprägter Begriff, der die Rolle der Bibliothek zunächst der Hochschulbibliothek in der Lehre vorgibt bzw. behauptet. Aufbauend auf der traditionellen Benutzerschulung soll eine Teaching Library breitere Informationskompetenz vermitteln, insbesondere unter Studierenden in den früheren Semestern.“
(Askey 2011, S. 879)

Die „Teaching Library“ wird hier auf Hochschulbibliotheken bezogen und mit mehreren weiteren Begriffen in Verbindung gesetzt, unter anderem dem der „Informationskompetenz“. Hier deutet sich bereits an, dass die vorliegende Arbeit an ein komplexes und weitläufiges Forschungsfeld anknüpft. Das folgende Kapitel gibt einen Überblick über die Hintergründe und Zusammenhänge und schließt mit klaren Begriffsdefinitionen und -abgrenzungen für die vorliegende Arbeit.

2.1 TEACHING LIBRARY

Der Begriff der „Teaching Library“ bezog sich in der Tat zunächst auf wissenschaftliche Bibliotheken. Guskin et al. sehen mit Anbruch der 1980er Jahre neue Anforderungen für US-amerikanische Hochschulbibliotheken aufkommen, die einen Wandel zur „Teaching Library“ erforderlich machen würden. Neue Aufgaben bestünden unter anderem darin, Studierende und Hochschulangehörige im Gebrauch von Informationsressourcen zu instruieren und in engerer Kooperation mit der Hochschule zu arbeiten (vgl. Guskin et al. 1979, S. 281 ff.). In dieser Tradition steht auch der zum Kapiteleingang zitierte Lexikoneintrag von Askey (2011).

Die vorliegende Arbeit bezieht sich allerdings auf Öffentliche Bibliotheken, die traditionelle Begriffsauslegung ist daher zu eng gefasst. Als geeigneterer erweist sich die Definition von Lux/Sühl-Strohmenger. Eine Teaching Library ist demnach eine „Bibliothek, die das Lehren und Lernen als Kernaufgabe sieht“ (2004, S. 17). Hier wird zunächst die Grundvoraussetzung deutlich: Eine Teaching Library hat ihre Aufgaben „nachhaltig in ihren Organisationsstrukturen verankert.“ (Franke 2014, S. 2). Dazu gehört auch die konkrete Festlegung von Zielgruppen (vgl. Rauchmann 2009, S. 74) sowie die regelmäßige Evaluation von Veranstaltungen und die Qualitätssicherung anhand übergeordneter Standards (vgl. Franke 2014, S. 3). Auf einige dieser Standards wird später in diesem Kapitel noch eingegangen.

Die Festlegung einer Bibliothek als Teaching Library bedeutet allerdings nicht, dass traditionell bibliothekarische Aufgaben wie z.B. Bestandspflege und -aufbau darüber in den Hintergrund treten. Vielmehr handelt es sich um eine Ergänzung und eine nicht zuletzt bibliotheksstrategische Maßnahme, die Rezeption der eigenen Einrichtung nachhaltig zu fördern.

Es bleibt zu definieren, welche Aufgaben durch eine Teaching Library erfüllt werden sollen. Lux und Sühl-Strohmenger sehen als Kernaufgabe nicht vorrangig die Vermittlung bestimmten Wissens, sondern vielmehr die Anregung zum Erwerb von Kompetenzen, die von allen Zielgruppen stetig ausgebaut werden könnten (2004, S. 28 ff.). Diese Kompetenzen werden im Fachdiskurs unter dem Begriff „Informationskompetenz“ zusammengefasst.

Die Förderung von Informationskompetenz geschieht auf zweierlei Weise, nämlich durch das Lehren einerseits und das Lernen andererseits. „Lehre“ beschreibt in diesem Zusammenhang die aktive Förderung von Kompetenzen, bzw. den formellen Aspekt der Teaching Library, der in der Regel durch Veranstaltungen realisiert wird. Das ist durch E-Learning (z.B. durch Online-Tutorials) auch im digitalen Raum möglich. Die Lehre geschieht dabei im Idealfall proaktiv, durch Marketingmaßnahmen oder feste

Kooperationen mit anderen Einrichtungen (vgl. Franke 2014, S. 3). „Lernen“ hingegen beschreibt den in der Einleitung beschriebenen Teil, bei dem sich die Teaching Library passiv auf die Kompetenzen von Nutzer_innen auswirkt. Dies geschieht durch die Schaffung einer Lernatmosphäre. Konkret bedeutet das, dass eine Teaching Library als Aufenthaltsort verschiedene Lernszenarien unterstützt, z.B. durch Einzelarbeitsplätze, Gruppenräume, laute und leise Bereiche, technische Ausstattung, Softwarezugriff etc. Nicht zu vergessen ist natürlich auch die Bereitstellung von Ressourcen in Form von physischen und digitalen Beständen.

Kritik am Begriff der Teaching Library umfasst vor allem den Aspekt der Lehre: Dieser würde zunehmend mit dem Belehren von Nutzer_innen in Verbindung gebracht und erinnere an Frontalunterricht (vgl. Sühl-Strohmer 2015, S. 94). Darüber hinaus wird die Notwendigkeit der Lehre in der Bibliothek an sich infrage gestellt. Statt Nutzer_innen anzuleiten, Informationsquellen zu benutzen, so das Argument, solle man die Informationsquellen selbst intuitiv bedienbar gestalten (vgl. Ball 2000, o.S.). Sühl-Strohmer plädierte darüber hinaus in seiner jüngsten Publikation für den Ausdruck „Learning and Teaching Library“, um beide Aufgabenbereiche besser abzubilden (2018, S. 57). Angesichts der etablierteren Form „Teaching Library“ wird in der vorliegenden Arbeit jedoch an dieser Bezeichnung festgehalten.

2.2 INFORMATIONSKOMPETENZ

Eine Teaching Library bietet also fruchtbaren Grund zur Entwicklung von „Informationskompetenz“. Dieser Begriff bedarf genauerer Betrachtung.

Das Forschungsfeld Informationskompetenz ist sowohl international als auch interdisziplinär. Die Publikationszahl ist aus diesem Grund zum gegenwärtigen Zeitpunkt derart verdichtet, dass in regelmäßigen Abständen Überblicksarbeiten veröffentlicht werden. Darüber hinaus beschäftigen sich mehrere Zeitschriften thematisch exklusiv mit dem Forschungsfeld Informationskompetenz (z.B. *Journal of Information Literacy* und *Communications in Information Literacy*). Quantitative Auswertungen konnten ein exponentielles Wachstum der Feldpublikationen über die letzten 35 Jahre nachweisen (vgl. Nazim/Ahmad 2007, S. 62) sowie eine Visualisierung der Teilfelder erreichen (vgl. Jaklitsch 2016). Der Begriff wird laufend diskutiert, eine allgemein anerkannte Definition existiert auch hier nicht. Einen differenzierten Überblick über Kritik am Begriff der Informationskompetenz und dessen Handhabung gibt Ingold (2005, S. 75-98).

Der Begriff „Information Literacy“ wurde zunächst in der Forschungslandschaft der USA, später auch in Australien, geprägt. Im deutschsprachigen Raum hat sich mittlerweile nahezu deckungsgleich die Übersetzung „Informationskompetenz“ etabliert (vgl. Schüller-Zwierlein/Franke 2009, S. 156).

Einige Quellen schreiben die erstmalige Erwähnung Paul Zurkowski im Jahr 1974 zu (vgl. Ingold 2005, S. 34; Rauchmann 2009, S. 58). Mit Etablierung des Ausdrucks gab es jedoch schnell vielseitige Auffassungen über dessen Umfang. Somit eröffnete sich ab Mitte der 1970er Jahre eine Debatte um die Begriffsdefinition. Immer wieder wird dabei der gesellschaftliche Wert von Informationskompetenz betont. Owens beschreibt beispielsweise Informationskompetenz als Voraussetzung für mündige Bürger_innen in einer Demokratie (1976, S. 27). Bruce schreibt, kritisches Denken und das Bewusstsein der eigenen Ethik seien Teil von Informationskompetenz (1999, S. 46). Die IFLA geht sogar so weit, Informationskompetenz als Menschenrecht zu bezeichnen, das die soziale Inklusion aller Menschen gewährleisten könne (IFLA 2005, o.S.).

Neben diesen abstrakten Beschreibungen der Auswirkungen von Informationskompetenz führte ein weiterer Zweig der Debatte schließlich zunehmend hin zur Auslotung des begrifflichen Kerns. 1989 bezeichnet Ingold als „Schlüsseljahr“ im definitorischen Prozess (2005, S. 24). Zu diesem Zeitpunkt veröffentlichte unter anderem die American Library Association (ALA) die zusammenfassende Definition: „To be information literate, a person must be able to recognize when information is needed and have the ability to locate, evaluate, and use effectively the needed information.“ (ALA 1989, o.S.)

Im Wesentlichen lässt sich Informationskompetenz demnach zu folgenden Teilkompetenzen zusammenfassen (englische Bezeichnungen nach ALA 1989):

1. Erkennen eines Informationsbedürfnisses (Recognition of need),
2. Suche und Beschaffung von Information (Location),
3. Bewertung der Information (Evaluation),
4. Verarbeitung und Nutzung der Information (Effective use).

Diese Teilkompetenzen sind in der einschlägigen Literatur deckungsgleich (IFLA 2005; Schultka 2005; Rauchmann 2009, S. 29; Sühl-Strohmenger 2012), vereinzelt werden sie durch detailliertere Zwischenschritte (z.B. dem Ordnen der Information als Schritt zwischen 2. und 3.) ergänzt. Die ALA-Definition kommt damit dem Status der allgemeinen Anerkennung im Fachdiskurs bislang am nächsten (vgl. Ingold 2005, S. 32; Tappenbeck 2012, S. 158).

Aus diesem Grundgerüst haben sich verschiedene Modelle und Standards entwickelt, die die individuelle Entwicklung von Informationskompetenz bei (Bibliotheks-)Nutzenden z.T. anhand von empirischen Studien mit Proband_innen abzubilden versuchen. Da die vorliegende Arbeit sich auf Kompetenzen von Lehrenden, nicht von Lernenden, konzentriert, werden diese nicht im Einzelnen thematisiert. Eine detaillierte Erläuterung findet sich bei Rauchmann (2009, S. 75-98). Als zwei der einschlägigsten prozessorientierten Modelle seien aber *das Information Search Process-Modell* (ISP) von Kuhlthau (1991) und der *Big6 Skills Information Problem-Solving Approach* von Eisenberg und Berkowitz (1990) genannt. Beide bieten praxisnahe, schrittweise Modelle, beim ISP vor allem auf Emotionen während der Suchphasen bezogen, im Fall der *Big6* auf Handlungsanweisungen. Aus Deutschland kommt das *Dynamische Modell der Informationskompetenz* von Homann (2000a), das als Synthese dieser beiden gelten kann (vgl. Rauchmann 2009, S. 79-80). Homann fasst damit das Moment der Dynamik der Informationssuche ein. Demnach könne man jederzeit zurückspringen auf vorangegangene Phasen.

Die Dynamik zwischen den Suchschritten berücksichtigen auch die jüngsten Weiterentwicklungen der Standards von Informationskompetenz. Diese gehen in der Regel von übergeordnete Gremien auf nationaler sowie internationaler Ebene aus, vor allem aus Gründen der Qualitätssicherung. Die Standards dienen auf institutioneller Ebene als Maßgabe für die Konzipierung von Angeboten zur Informationskompetenzförderung. Richtungsweisend ist hier die US-amerikanische *Association of College and Research Libraries* (ACRL), deren aktuellste Standards für die Informationskompetenz Studierender, das *Framework for Information Literacy for Higher Education* (2015), auch im deutschen Raum zum Einsatz kommen (vgl. Wittich/Gäde 2018). Hier beschrieben sind sogenannte „Schwellenkonzepte“ (*Threshold Concepts*), die lediglich als Kernpunkte für Informationskompetenzförderung dienen und ansonsten betont flexibel gehalten sind. An diese Idee knüpft auch der deutsche *Referenzrahmen Informationskompetenz* (Klingenberg 2016) an.

Die Existenz der Modelle und Standards zeigt: Informationskompetenz ist nicht mehr nur ein Set an Fähigkeiten für Spezialist_innen. Vielmehr ist sie „als allgemeine Kulturtechnik zu verstehen“, die unter anderem „auch im Kontext öffentlicher Bibliotheken“ verstanden werden muss (Tappenbeck 2012, S. 165-166).

2.3 DEFINITION

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass eine TEACHING LIBRARY eine Bibliothek beliebigen Typs ist, die die Aufgabe des Lernens und Lehrens in ihren Grundstrukturen verankert hat. Das bedeutet zum einen, dass sie flexible Lernräume und Ressourcen zum Selbstlernen zur Verfügung stellt, zum anderen, dass sie durch vermittelnde Veranstaltungen aktiv versucht, die Entwicklung von Informationskompetenz bei ihren Nutzenden zu fördern. Ein_e TEACHING LIBRARIAN ist demnach eine in der Bibliothek arbeitende Person, die diese Aufgaben umsetzt. Sie/er übernimmt damit die vermittelnde Rolle zwischen Nutzer_innen und Informationskompetenz.

INFORMATIONSKOMPETENZ bezeichnet ein flexibel einsetzbares, situationsabhängig anpassbares Set an Teilkompetenzen. Dieses Set besteht im Wesentlichen aus dem Erkennen eines Informationsbedürfnisses, der Suche und Beschaffung von Information sowie der Bewertung und Nutzung dieser. Informationskompetenz kann durch ein Individuum in der Anwendung als prozessorientiertes Ziel entwickelt werden. Für diese Anwendungsszenarien wird im Folgenden der Ausdruck INFORMATIONSKOMPETENZFÖRDERUNG verwendet. Zielführend sind auch Anwendungsszenarien im jungen Alter, z.B. bei Kindern. Als Informationskompetenzförderung kann demnach alles gelten, was die Entwicklung einer oder mehrerer der genannten Teilkompetenzen bei einem Individuum gezielt begünstigt (vgl. Franke 2014, S. 2). Entsprechend vielfältige Ausprägungen können vermittelnde Tätigkeiten in Bibliotheken aufweisen.

2.4 VERWANDTE BEGRIFFE

Die Teaching Library und die Informationskompetenz stehen in enger Relation zu weiteren Begriffen. Eine klare Abgrenzung steht als letzter Schritt der Begriffs-Operationalisierung noch aus und soll im Folgenden geschehen.

Informationskompetenz wird oftmals gemeinsam mit MEDIENKOMPETENZ genannt. Aufbauend auf der Definition von Baacke, Urheber des Begriffs (vgl. Stang 2011, S. 592), wird unter „Medienkompetenz“ die Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung und Mediengestaltung zusammengefasst (vgl. Baacke 1999, S. 34). Um erfolgreich nach Information zu suchen, sie finden und verarbeiten zu können, muss man zunächst wissen, wie man mit den Instrumenten umgeht, die Informationen beschaffen können (Medien). Informationskompetenz kann nach der vorliegenden Definition als Teil der Medienkompetenz angesehen werden.

Informationskompetenz wird in der Literatur immer wieder als SCHLÜSSELQUALIFIKATION bezeichnet. Dabei handelt es sich um einen durch Mertens geprägten Begriff, der Kompetenzen beschreibt, die fachübergreifend einsetzbar und damit maßgeblich für ein erfolgreiches Arbeitsleben sind. (vgl. Mertens 1974, S. 40). Schlüsselqualifikationen werden „indirekt über konkrete Inhalte“ vermittelt (Tenorth/Tippelt 2007, S. 613).

Informationskompetenz als Schlüsselqualifikation ist ebenfalls Voraussetzung für LEBENSLANGES LERNEN, womit die stetige Weiterentwicklung und Anpassung der eigenen Kompetenzen an veränderte

gesellschaftliche, politische und mediale Realitäten unabhängig vom Lebensalter gemeint ist (vgl. Koepf 2012, S. 52 ff.).

Die Informationskompetenzförderung hat sich aus der seit Langem praktizierten traditionellen BIBLIOTHEKSSCHULUNG entwickelt (z.T. auch „Benutzerschulung“ genannt, vgl. Ingold 2005, S. 6). Die Bibliotheksschulung ist im Gegensatz zur Informationskompetenzförderung nicht prozessorientiert, sondern zielt auf die statische Vermittlung spezieller Werkzeuge, beispielsweise die Recherche in einem bestimmten OPAC ab (vgl. Rauchmann 2009, S. 69 & 73; Lux/Sühl-Strohmenger 2004, S. 39). Der Unterschied liegt also konkret darin, dass die Bibliotheksschulung „bibliotheksbezogen und passiv“ agiert (Franke 2014, S. 3).

Grundlage der Informationskompetenzförderung sind Konzepte und Methoden aus der Pädagogik. In diesem Zusammenhang wird der von Schultka geprägte Begriff BIBLIOTHEKSPÄDAGOGIK gebraucht. Der Begriff gilt dabei für Zielgruppen jeden Alters, taucht aber vor allem im Kontext der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen in Öffentlichen Bibliotheken auf (vgl. Homann 2011, S. 100; Keller-Loibl 2018, S. 48). Ähnliches gilt für die Schnittstelle von Informationskompetenzförderung und Didaktik, der INFORMATIONSDIDAKTIK. Diese beschäftigt sich mit dem Wissenstransfer innerhalb von Veranstaltungen zur Förderung von Informationskompetenz (vgl. Hobohm 2011, S. 427).

2.5 ÖFFENTLICHE BIBLIOTHEKEN ALS TEACHING LIBRARIES

„Die Öffentliche Bibliothek soll nicht nur Medien zum Lernen anbieten, sondern soll auch den Gebrauch der Lernressourcen unterstützen, also ausdrücklich Lernen fördern.“
(Umlauf 2004, S.4)

Zunächst ist zu klären, was im Rahmen dieser Arbeit unter einer „Öffentlichen Bibliothek“ verstanden wird und welche Zielgruppen dieser zuzuordnen sind. Laut letzter ISO-Norm handelt es sich um „general libraries that serve the information needs of the whole population of a local or regional community, with emphasis on both formal and individual education, literacy, lifelong learning, personal creative development, and recreational activities“ (ISO 2013, S. 22).

Der Auftrag der Lehre ist bereits hier zu erkennen. Der Grad an Öffentlichkeit wird hier ganzheitlich gesehen („whole population“). Dagegen bringt Wimmer an, im binären System der Bibliothekssparten (öffentlich vs. wissenschaftlich) würden auch Bibliotheken mit eingeschränktem Nutzer_innenkreis, wie „Werks-, Gefängnis- oder Patientenbibliotheken sowie auch Schulbibliotheken – obwohl nicht für die allgemeine Öffentlichkeit bestimmt – [...] trotzdem den Öffentlichen Bibliotheken zugeordnet“ (Wimmer 2018, S. 17). Von dieser Zuordnung wird in der folgenden Arbeit Abstand genommen. Grund dafür ist vor allem die gesonderte Stellung der Schulbibliothek, die in der Literatur oftmals separat von anderen Teaching Libraries betrachtet wird (z.B. Fritz 2012). Ein weiterer Punkt ist die Trägerschaft einer Öffentlichen Bibliothek. In Deutschland finanzieren gerade die Kirchen viele öffentlich zugängliche Bibliotheken, zum Teil aber auch Stiftungen, private Initiativen o.ä. (vgl. Wimmer 2018, S. 61). Für das Sampling der vorliegenden Arbeit werden lediglich Bibliotheken herangezogen, die in öffentlicher Hand sind und damit durch Steuergelder finanziert werden.

Gemäß der ISO-Norm ist ein Merkmal der Öffentlichen Bibliothek also die Zugänglichkeit für jedwede Person. Das bedeutet jedoch nicht, dass die inhaltliche Ausrichtung der Bibliothek nicht auf klar definierte Zielgruppen abgestimmt sein kann. Dem Marketingansatz folgend, passt eine Öffentliche Bibliothek ihr

Dienstleistungsprofil auf örtliche Gegebenheiten und ausgewählte Zielgruppen an (vgl. Umlauf 2001, S. 11). Unter Ersteres fällt zum Beispiel die demografische Ausgangsposition im Einzugsgebiet einer Öffentlichen Bibliothek. So führt die deutschlandweite demografische Entwicklung aktuell zu einer signifikanten Zunahme des Bevölkerungsanteils über 65 Jahren (vgl. DESTATIS 2017). Die spezielle Ausrichtung von Angeboten auf Senior_innen ist daher häufig (vgl. Schade 2018, S. 40-41; Widdowson/Smart 2016, S. 17). Ein weiterer Aspekt für die zielgruppenspezifische Ausrichtung der Öffentlichen Bibliothek als Teaching Library können politische Entwicklungen sein, was sich zurzeit beispielsweise in Aktivitäten speziell für Geflüchtete ausdrückt (vgl. Schade 2018, S. 38-39). Stang (2018) betont darüber hinaus die Bedeutung Öffentlicher Bibliotheken für bildungsferne Erwachsene, insbesondere in Zusammenarbeit mit Einrichtungen der Erwachsenen- und Weiterbildung, wie den Volkshochschulen.

Ein Blick ins *Lexikon der Bibliotheks- und Informationswissenschaft* zeigt darüber hinaus eine Sonderstellung der Zielgruppen Kinder und Jugendliche auf. Eine Öffentliche Bibliothek ist demnach

*„eine Gebrauchsbibliothek [...]. Zielgruppe ist die gesamte
Bevölkerung einschl. Kindern und Jugendlichen; für Letztere werden
zielgruppenspezifische Bestände und Dienstleistungen angeboten; der weitgehend
ausleihbare Bestand dient der allg. Information, der allg. schulischen, politischen und
beruflichen Bildung, ferner der Unterhaltung und Freizeitgestaltung [...].
Der Dienstleistungskatalog umfasst insbes. [...] Vermittlung von Informationskompetenz
und Medienkompetenz und [...] Leseförderung [...].“*
(Umlauf 2011a, S. 663)

Der hier genannte Begriff der LESEFÖRDERUNG bezieht sich auf „Maßnahmen, die die Lesekompetenz von Kindern und Jugendlichen fördern“ (Umlauf 2011b, S. 548). Lesekompetenz bildet eine Grundlage für die Entwicklung von Informationskompetenz, „denn ohne einen ausreichenden Sprachschatz und eine entwickelte Lesefähigkeit wird auch das Suchen und Selektieren von Informationen zum Problem“ (Gapski/Tekster 2009, S. 57). Daher können, wie in 2.3 definiert, auch Aktivitäten der Leseförderung in den Kontext der Teaching Library eingeordnet werden.

Die unter 2.2 vorgestellten Modelle der Informationskompetenz wurden für die Zielgruppe Kinder angesichts ihrer abweichenden Entwicklungsstufe angepasst. Dabei reduzierten Eisenberg und Berkowitz beispielsweise ihre *Big6 Skills* auf die *Super3*, die kindlicher Informationskompetenz lediglich drei Prozesse zuschreibt: Planen, Ausführen und Reflektieren (vgl. Shoemaker o.J., S. 4).

Auf dieser Basis haben Gust von Loh und Henkel ein Modell entworfen, das die verschiedenen Stufen der Informationskompetenz bei Kindern darstellt. Demnach gelte es zunächst, positive frühkindliche Erfahrungen zu schaffen, die Spaß und Lernen verknüpfen. Anschließend ginge es um erste, vor allem haptische, Erfahrungen mit (digitalen) Medien (vgl. Gust von Loh/Henkel 2016, S. 141-142). Zuletzt könne dann kindliche Informationskompetenz gemäß der *Super3* erreicht werden, bei der ein Kind z.B. eine Frage entwickelt (P wie Planung), diese einem Erwachsenen stellt (A wie Ausführung) und hinterher reflektiert, ob die Frage nun beantwortet ist (R wie Reflektion). Abb. 1 stellt das Modell komprimiert dar. Die unterste Ebene kann dabei schon im Krabbelalter erfahren werden.

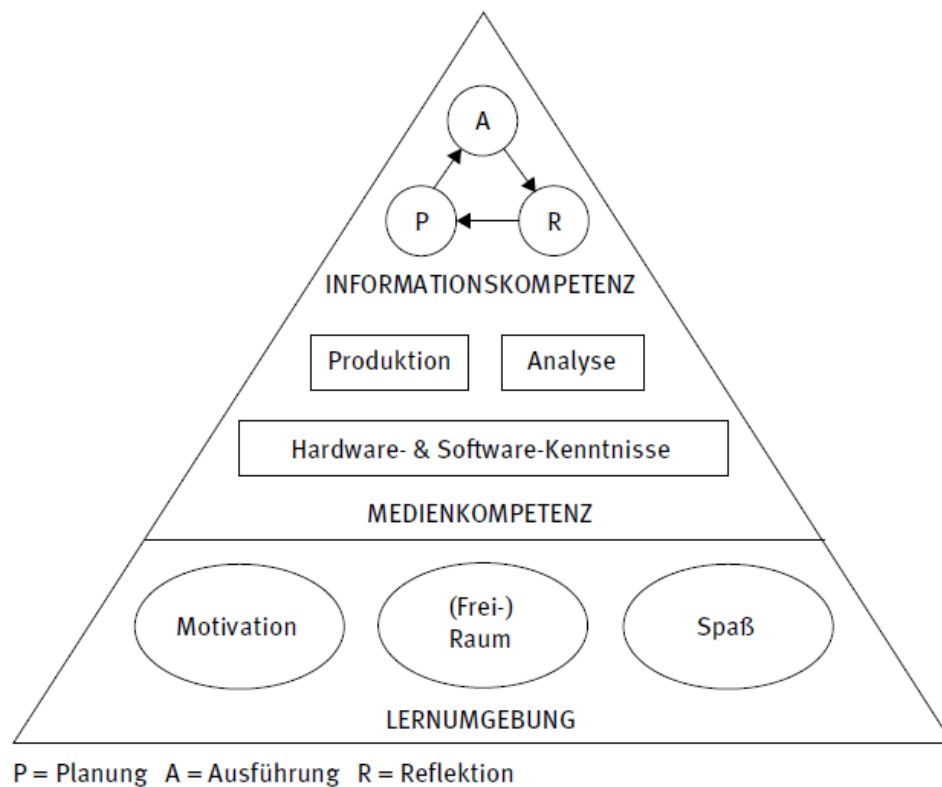


Abb. 1: Ebenen der Informationskompetenz bei Kindern (Gust von Loh/Henkel 2016, S. 144).

Die Zielgruppe Jugendliche wird oftmals gemäß JuSchG §1 als Nutzer_innen zwischen 14 und 18 Jahren gesehen. Ihr wird jüngst vor allem eine veränderte Medienrealität zugeschrieben, die sie von Geburt an mit digitalen Medien in Berührung bringt und damit als DIGITAL NATIVES auszeichnet. Dannenberg und Guiliani plädieren dafür, dass keine gesonderten bibliothekspädagogischen Maßnahmen anzuwenden seien, bzw. die Bibliotheksdidaktik „nicht neu erfunden“ werden müsse (vgl. Dannenberg 2016, S. 368; Guiliani 2017, S. 136).

Da besonders Kinder und Jugendliche eng ins Bildungssystem eingebunden sind, wird immer wieder die Wichtigkeit der Zusammenarbeit mit Kindertagesstätten und Schulen betont. In Form eines sogenannten SPIRALCURRICULUMS können Öffentliche Bibliotheken als Teaching Libraries aktiv am Bildungsprozess dieser Zielgruppen teilhaben. Bei diesem didaktischen Modell werden von den Bildungsinstitutionen spiralförmig aufeinander aufbauende Module angeboten, die inhaltlich wiederkehrende Themen behandeln, welche nach und nach an Komplexität zunehmen (vgl. Keller-Loibl 2016).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass eine ÖFFENTLICHE BIBLIOTHEK hier verstanden wird als eine für jede_n zugängliche Bibliothek unter öffentlicher Trägerschaft. Sie kann sowohl im Bestandsaufbau als auch in ihren Veranstaltungen Schwerpunkte für bestimmte Zielgruppen setzen. Im Regelfall bedeutet das die besondere Beachtung von Kindern und Jugendlichen. Weitere Zielgruppen können z.B. Eltern, Menschen mit Migrationshintergrund, bildungsferne Erwachsene sowie Senior_innen und Geflüchtete sein (vgl. Schade 2018).

Die Öffentliche Bibliothek agiert dann als Teaching Library, wenn sie sowohl Elemente der Lehre als auch des Lernens gemäß der Definition unter 2.3 aktiv in ihr Kernprogramm aufnimmt. Die Informationskompetenzförderung wird in diesem Kontext ebenfalls zielgruppenspezifisch ausgerichtet. Demnach fallen z.B. auch Maßnahmen der Leseförderung ins Aktivitätsprofil einer Teaching Library.

Als innovative Aktivitäten öffentlicher Teaching Libraries haben sich darüber hinaus in den letzten Jahren immer mehr sogenannte MAKERSPACES und GAMING-BEREICHE entwickelt. Diese Konzepte setzen vor allem im Bereich des Lernens an, das bedeutet konkret vor allem den Zugang zu Hardware wie 3D-Druckern oder Konsolen. Es werden dabei Räume geschaffen, in denen Nutzer_innen selbst aktiv und kreativ werden können und durch die eigene Praxis Lerneffekte erzielen (vgl. Vogt et al., 2016).

2.6 BIBLIOTHEKARISCHE GREMIEN DER INFORMATIONSKOMPETENZ

Die Vermittlung von Informationskompetenz als eine der Kernaufgaben von Bibliotheken drückt sich auch durch institutionelle Zusammenschlüsse aus. „Noch nie haben sich so viele politische, gesellschaftliche und wissenschaftliche Gremien mit Informationskompetenz beschäftigt“, bemerkt Franke bereits 2013 (S. 3) und plädiert gleichzeitig für eine engere, strukturiertere Zusammenarbeit. Das folgende Kapitel stellt die derzeitige Zusammenarbeit in Deutschland auf dem Feld der Informationskompetenzförderung dar.

2.6.1 WISSENSCHAFTLICHE BIBLIOTHEKEN

Initiativen zur Informationskompetenzförderung haben sich in Deutschland vor allem von den Bundesländern ausgehend entwickelt. In den 2000er Jahren fanden sich immer mehr wissenschaftliche Bibliotheken der Länder, vor allem Hochschul- und Landesbibliotheken, in Netzwerken und Arbeitsgruppen zusammen. Zum gegenwärtigen Zeitpunkt gibt es neun Gremien auf Länderebene, in denen alle Bundesländer repräsentiert sind (vgl. Abb.2; Portal informationskompetenz.de: Regionen, o.J.).

Eine der ersten war die 2002 gegründete *Arbeitsgruppe Informationskompetenz Nordrhein-Westfalen (AGIK-NRW)*, die aktuell 27 Mitglieder aus wissenschaftlichen Bibliotheken zählt. Die Arbeitsgruppe entwickelte auch das erste Dokument mit *Standards zur Vermittlung von Informationskompetenz* (vgl. AGIK-NRW 2002). Die AG löste sich 2014 auf, vermutlich aus organisatorischen Gründen (vgl. Portal informationskompetenz.de: Nordrhein-Westfalen o.J.)

2004 folgte das *Netzwerk Informationskompetenz Baden-Württemberg (NIK-BW)*, aktuell mit 16 Mitgliedern. Bayern folgte 2006 mit der *Arbeitsgruppe Informationskompetenz des Bibliotheksverbundes Bayern (AGIK-BAY)*. Ebenfalls 2006 formierte sich die größte Arbeitsgruppe – die vom *Gemeinsamen Bibliotheksverbund (GBV)* ausgehende *AGIK-GBV* repräsentiert alle norddeutschen Bundesländer (Bremen, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein). 2007 folgten das *Netzwerk Informationskompetenz Sachsen* und die *Arbeitsgruppe Informationskompetenz der hessischen Direktorenkonferenz*. Rheinland-Pfalz und das Saarland gründeten 2008 eine gemeinsame *Arbeitsgruppe Informationskompetenz*. Die jüngsten Landesgremien sind das *Netzwerk Informationskompetenz Berlin/Brandenburg (NIK-BB)* und die *Arbeitsgruppe Informationskompetenz der thüringischen Direktorenkonferenz*.

AGs und Netzwerke Informationskompetenz

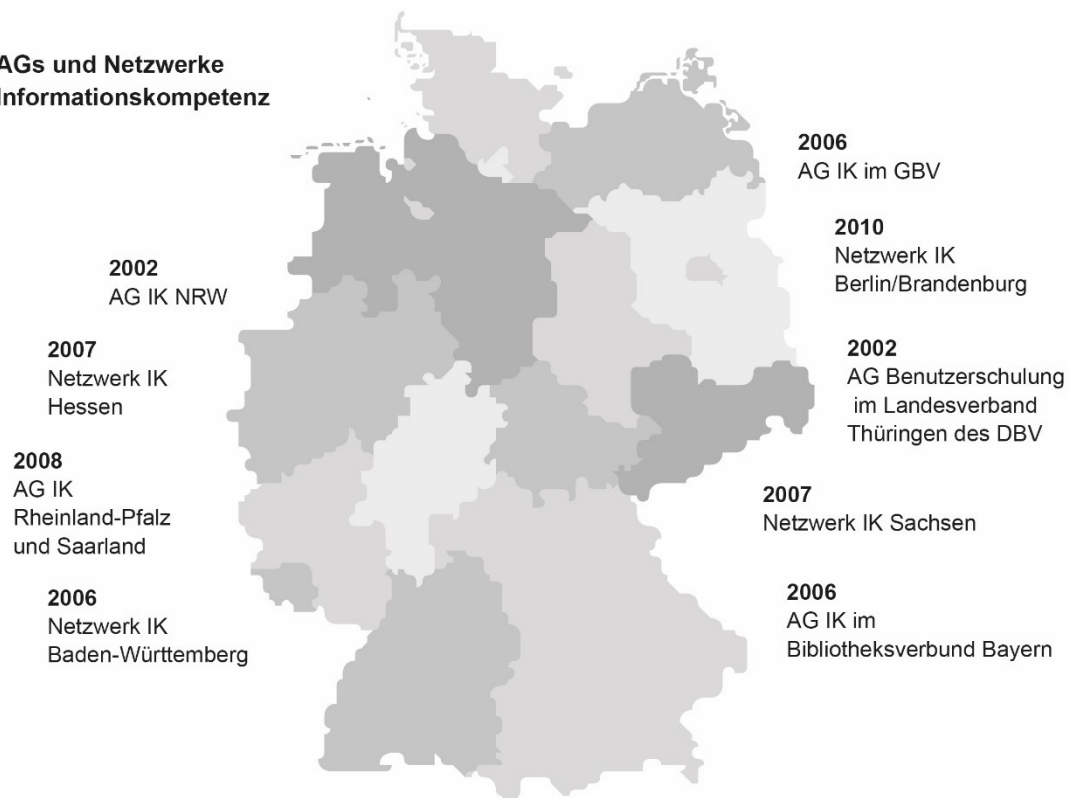


Abb. 2: Informationskompetenz-Gremien wissenschaftlicher Bibliotheken auf Landesebene (nach Franke 2013, S. 42).

Erste bundesweite Initiativen zur Informationskompetenz gab es ebenfalls um die Jahrtausendwende. So formte sich 1999 die von Homann und Dannenberg ins Leben gerufene *Arbeitsgemeinschaft Informationskompetenz*, die bereits die „Weiterentwicklung des Modells der Informationskompetenz zu einem Gesamtcurriculum“ zum Ziel hatte (Homann 2000b, S. 979). Die genauen Aktivitäten und Mitgliedsinstitutionen sind unklar, die AG löste sich bereits im Jahre 2000 wieder auf (vgl. Rauchmann 2009, S. 48).

Ein wichtiger Schritt für aktuelle Vorgänge war die Gründung der *Kommission Informationskompetenz* (IK-Kommission) als gemeinsames Gremium des *Deutschen Bibliotheksverbandes* (dbv) und des *Vereins Deutscher Bibliothekarinnen und Bibliothekare* (VDB) im Jahr 2012. In der aktuellen Amtszeit (seit Juli 2018) besteht die Kommission aus sechs Mitgliedern, allesamt Vertreter_innen aus Hochschulbibliotheken. Die Kommission lief u.a. das zentrale Internetportal für Informationskompetenz (www.informationskompetenz.de) ins Leben und ist für dessen Hosting und Wartung zuständig. Darüber hinaus hat sie sich folgende Ziele gesetzt (dbv 2019a: Kommissionen Informationskompetenz):

1. *Monitoring der Aktivitäten zur Vermittlung von Informationskompetenz an deutschen Schulen und (Fach-)Hochschulen.*
2. *Zentraler Ansprechpartner z.B. für HRK, wissenschaftliche Fachgesellschaften, bibliothekarische Ausbildungsstätten, Vertreter der Bildungspolitik.*
3. *Anregung von Förderprogrammen und Einwerbung von Drittmitteln für Projekte zur Erprobung und Evaluierung von Maßnahmen.*
4. *Einwerben von Ressourcen zur kontinuierlichen Pflege und Weiterentwicklung des Portals www.informationskompetenz.de.*

5. *Planung und Durchführung von Tagungen zu aktuellen Fragestellungen.*
6. *Entwicklung von Angeboten für Lehrende, Forschende sowie Nachwuchswissenschaftler.*
7. *Verankerung von Informationskompetenz in den Curricula möglichst aller Bildungsebenen.*
8. *Definition von fachspezifischen Anforderungen in Zusammenarbeit mit Fachwissenschaftlern.*
9. *Einbeziehung von rechtlichen, organisatorischen und politischen Aspekten der Verwertung von Information und speziell des Publikationswesens.*
10. *Erarbeitung eines Referenzrahmens zur Informationskompetenz.*
11. *Initiierung von Publikationen.*
12. *Zusammenarbeit mit anderen Kommissionen von dbv, BIB, und VDB sowie anderen Fachgremien des Bibliothekswesens.*

Zentral für die vorliegende Arbeit ist dabei Punkt 8, der die Erstellung eines Anforderungsprofils beschreibt. Dabei wird ferner festgehalten:

„Informationskompetenz muss auf die unterschiedlichen Anforderungen der Fächer angepasst und in Standards mit Beispielen konkretisiert werden. Dabei wird auch eine Differenzierung nach Niveau erforderlich sein. Entsprechende Aktivitäten werden von der Kommission initiiert und unterstützt.“ (ebd.)

Da die Anforderungen eines Berufszweiges Auswirkungen auf die Berufsausbildung haben, steht die IK-Kommission seit 2016 in enger Zusammenarbeit mit der *Fachgruppe Informationskompetenz der Konferenz der informations- und bibliothekswissenschaftlichen Ausbildungs- und Studiengänge (KIBA)*, die ebenfalls beim dbv angesiedelt ist. Im Rahmen des ersten Zusammentreffens wurde auch die Wichtigkeit von Informationskompetenzförderung im Zusammenhang mit Formaten wie Makerspaces oder Gaming-Bereichen betont, die vorwiegend bei Öffentlichen Bibliotheken anzusiedeln sind (vgl. Tappenbeck 2016a, S.2).

2.6.2 ÖFFENTLICHE BIBLIOTHEKEN

In allen bisher genannten Netzwerken und Arbeitsgruppen sind ausschließlich wissenschaftliche Bibliotheken repräsentiert. Die Interessen Öffentlicher Bibliotheken fließen dort demnach nur bedingt ein. Interessenvertretungen für Informationskompetenzförderung durch Öffentliche Bibliotheken gibt es dennoch. Diese formieren sich allerdings unter anderem Namen, in der Regel abhängig von der Zielgruppe.

Neben der IK-Kommission gibt es zwei weitere Kommissionen des dbv, die sich auf Bundesebene zumindest in Teilbereichen mit der Förderung von Informationskompetenz befassen. Zum einen ist das die *Kommission Kinder- und Jugendbibliotheken*, die sich vor allem der Leseförderung verschrieben hat (vgl. dbv 2019b: Kommission Kinder- und Jugendbibliotheken). Zum anderen gibt es die *Kommission Bibliothek und Schule*, die die Kooperation zwischen beiden Institutionen stärken will (vgl. dbv 2019c: Kommission Bibliothek und Schule). In beiden Kommissionen setzen sich zurzeit ausschließlich Vertreter_innen aus Öffentlichen Bibliotheken zusammen. Eine enge Zusammenarbeit zwischen ihnen und der IK-Kommission ist nicht erkennbar (vgl. Sühl-Strohmenger 2018, S. 64).

Der dbv unterstützt darüber hinaus die Informationskompetenzförderung in Öffentlichen Bibliotheken durch projektgebundene Fördergelder. Zurzeit läuft das Projekt *Total Digital!*, bei dem Kinder und Jugendliche als Zielgruppe angesprochen werden. (Öffentliche) Bibliotheken können sich hier mit

Veranstaltungsideen zur Informationskompetenzförderung in Verbindung mit digitalen Medien auf EU-Fördermittel bewerben (vgl. dbv 2019d: Total Digital! Lesen und erzählen mit digitalen Medien). Nicht zuletzt ist es auch Zielsetzung der aktuellen, groß angelegten dbv-Kampagne *Netzwerk Bibliothek* die Informationskompetenz von Bibliotheksnutzer_innen beider Sparten durch die Sichtbarmachung digitaler Angebote zu fördern (vgl. dbv 2019e: Netzwerk Bibliothek).

Unterstützung und Kooperationsmöglichkeiten bietet auch die *Stiftung Lesen*, die gemeinsam mit Öffentlichen Bibliotheken dauerhaft Projekte der Leseförderung durchführt. Die Stiftung wird zur Hälfte aus Geldern öffentlicher Hand finanziert (vgl. Stiftung Lesen 2018, S. 30) und unterstützt unter anderem viele Initiativen auf Landesebene, wie das Projekt *Lesestart - Drei Meilensteine für das Lesen*, bei dem kostenfreie Lesematerialien flächendeckend an Kinder und deren Eltern verteilt werden (vgl. Lesestart 2019: Über Lesestart).

Ein weiteres bundeweites Gremium, das sich vor allem auf den Arbeitsbereich Öffentlicher Bibliotheken als Teaching Libraries bezieht, ist der 2005 gegründete *Arbeitskreis Bildung und Informationskompetenz* (IKB) der *Deutschen Gesellschaft für Information und Wissen e.V.* (DGI). Dieser setzt sich vorrangig für die Vermittlung von Informationskompetenz an Schulen ein (vgl. DGI: IKB, o.J.).

Auf Landesebene beschäftigen sich übergeordnet die *Fachstellen* (www.fachstellen.de) mit Themen wie Leseförderung und Informationskompetenz. Sie geben den einzelnen Öffentlichen Bibliotheken Anregungen und fungieren als Beratungsstellen. Daneben gibt es in den Ländern auf regionaler Ebene zahlreiche weitere Gremien, die mit Öffentlichen Bibliotheken als Teaching Libraries in Verbindung stehen. Diese können nicht in Gänze aufgeführt werden, exemplarisch genannt seien aber die *Akademie für Leseförderung Niedersachsen* und das *Leseforum Bayern*.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die aktuelle Gremienlandschaft unter dem Ausdruck „Informationskompetenz“ durch wissenschaftliche Bibliotheken dominiert ist. Zusammenschlüsse mit Vertreter_innen Öffentlicher Bibliotheken formieren sich eher unter Ausdrücken wie „Leseförderung“ oder „Bibliothek und Schule“. Hier wird deutlich, dass diese fast ausschließlich Bezug auf die Zielgruppe Kinder und Jugendliche nehmen. Erwachsene Nutzer_innen aus dem nicht-akademischen Bereich werden also scheinbar wenig bis gar nicht repräsentiert.

3. FORSCHUNGSSTAND

*„Informationskompetenz ist bisher praktisch
ausschließlich ein Thema für Bibliotheken an Bildungseinrichtungen,
also für Hochschulbibliotheken und – in deutlich geringerem Maß – Schulbibliotheken.
Dies lässt sich unter anderem an der Anzahl einschlägiger Publikationen erkennen.“
(Ingold 2005, S. 20)*

3.1 NATIONAL

Voraussetzung für die Relevanz der vorliegenden Forschungsfrage ist die Beschäftigung von Teaching Librarians an deutschen Öffentlichen Bibliotheken in Korrelation mit dem Angebot vermittelnder Veranstaltungen. Ersteres wird in der Vorstudie der vorliegenden Arbeit genauer untersucht (vgl. Kapitel 4.1). Letzteres kann durch quantitative Erhebungen belegt werden.

Ein Blick auf die repräsentative *Deutsche Bibliotheksstatistik* (DBS) macht deutlich, wie signifikant die Veranstaltungsarbeit von Öffentlichen Bibliotheken in Deutschland ist (vgl. Tab. 1). Darunter sind zahlreiche Aktivitäten, die nach Kapitel 2.5 einer Teaching Library zugeordnet werden können (vgl. DBS 2016, S. 4). Die jährliche Erhebung durch die DBS macht laut Sühl-Strohmenger einen strategischen Vorteil für Teaching Libraries aus, da Veranstaltungen als Leistungsindikator für die Einrichtungen gelten würden (vgl. Sühl-Strohmenger 2008, S. 13). Seewald bestätigt dies insbesondere im Hinblick auf Öffentliche Bibliotheken. Ferner könne man so neue Kooperationspartner gewinnen und eine bessere Vernetzung erreichen (vgl. Seewald 2008, S. 147).

| Jahr | 2015 | 2016 | 2017 |
|--------|---------|---------|---------|
| Anzahl | 281.007 | 291.671 | 304.899 |

Tab. 1: Anzahl von Veranstaltungen, Führungen und Ausstellungen in Öffentlichen Bibliotheken (DBS 2019, Fragebogenfeld 94*).

*Deutschlandweit, aktiv, gemäß Kapitel 2.5 auf öffentliche Träger eingeschränkt. Für frühere Jahre siehe Franke/Homann 2016, S. 509.

Auch die IK-Kommission legt regelmäßig eine spezifische Statistik zur Veranstaltungsarbeit in Zusammenhang mit der Vermittlung von Informationskompetenz vor. Diese kann allerdings nicht als repräsentativ gelten, in der jüngsten Statistik von 2017 beteiligten sich deutschlandweit lediglich 80 nicht weiter vorgestellte Einrichtungen am zugrundeliegenden Fragebogen (vgl. IK-Kommission 2017, S. 1).

Da sich die vorliegende Fragestellung nicht allein durch quantitative Forschung beantworten lässt, ist die Sichtung bisheriger Ergebnisse aus qualitativen Studien unerlässlich. Frühe Veröffentlichungen dieser Art erfolgten in Deutschland mit der Jahrtausendwende im Zuge der ersten PISA-Studie und dem Bologna-Prozess (vgl. Kapitel 1.1), die den „Erwerb von Kompetenzen im Umgang mit inhaltlichen Problemstellungen in einem Fach in den Mittelpunkt von Lehre und Studium“ stellten (Werr 2017, S. 49). Auffällig ist die Verbindung mit der damals aufkommenden Argumentation, die Vermittlung von Informationskompetenz sei Aufgabe von Bibliotheken. Oftmals wurde von einem „Paradigmenwechsel“ für Bibliothekar_innen gesprochen (vgl. Jochum 2003, S. 1451; Sühl-Strohmenger 2008, S. 19). Es handelte sich bei diesen ersten Veröffentlichungen zunächst quasi ausschließlich um persönliche Einschätzungen und Plädoyers, denen allerdings keine empirischen Untersuchungen zugrunde lagen. Betont wurde in erster Linie die Notwendigkeit didaktischer und pädagogischer Kompetenzen (Behm-Steidel 2001; Schultka 2002; Homann 2002; Rockenbach 2003; Jochum 2003; Dannenberg 2006).

Erste Bestrebungen, einen gesamtheitlichen und fundierten Katalog mit Anforderungen zusammenzustellen, erfolgten zunächst auf Landesebene. Die *Arbeitsgruppe Informationskompetenz Nordrhein-Westfalen* (vgl. Kapitel 2.6.1) lieferte dabei das umfassendste Ergebnis (vgl. Rauchmann 2009, S. 134). Bei einem Workshop Ende 2002 erarbeitete eine Fokusgruppe bestehend aus wissenschaftlichen Bibliothekar_innen *Standards zur Vermittlung von Informationskompetenz*, die unter anderem auf die Eigenschaften einer/eines kompetenten Dozent_in eingingen. Die genaue Zusammensetzung der Fokusgruppe wird nicht thematisiert (vgl. Reessing-Fidorra 2003, S. 95). In den Standards wurden zahlreiche Kompetenzen aufgeführt, die untereinander nicht weiter gewichtet werden. Beispielhaft seien *Kritikfähigkeit*, *Vernetzung*, *Präsentationsfähigkeit* und *IT-Kenntnisse* genannt, darüber hinaus wurden *bibliothekarische Fachkenntnisse* hervorgehoben (vgl. Nilges et al. 2003, S. 464).

2004 behandelten Lux und Sühl-Strohmenger das Thema *Teaching Library in Deutschland* erstmals in einer eigenen Monografie, die sich als Standardwerk etablierte (vgl. Simon 2007, S. 11). Im Geleitwort heißt es, dass „die Politik die Bibliotheken als Partner des Lernens noch nicht entdeckt“ habe (Eichert

2004, S. 13). Darüber hinaus wird die Spartenunabhängigkeit des Konzepts der Teaching Library betont, jedoch werden Öffentliche und wissenschaftliche Bibliotheken anschließend in separaten Kapiteln behandelt. Der größere Umfang gebührt insgesamt den Hochschulbibliotheken, für Öffentliche Bibliotheken wird als zentraler Punkt das „deutlich breitere Spektrum an Zielgruppen“ betont (Lux/Sühl-Strohmenger 2004, S.181). Die Monografie kann insgesamt als Forderung verstanden werden, die Lehr- und Lernaktivitäten einheitlicher zu organisieren und in höherem Maße mit anderen Bildungseinrichtungen wie Schulen und Universitäten zu verzahnen. Ferner werden uneinheitliche Bestrebungen individueller Einrichtungen aufgrund fehlender Richtlinien kritisiert (vgl. ebd.).

Bereits im Jahr 2008 stellte Sühl-Strohmenger fest, dass man nun „über den eigenen Tellerrand“ schaue (Sühl-Strohmenger 2008, S. 11). In diesem Kontext stellt er die Frage nach der Sinnhaftigkeit einer pädagogisch-didaktischen Professionalisierung von Bibliothekar_innen und damit der Erzeugung des Berufszweigs des/r Bibliothekspädagog_in. Er wirft damit die kontroverse Frage auf, ob man so nicht im Grunde Sozialarbeiter_innen ausbilde und damit den Kern bibliothekarischer Arbeit und damit die eigene Daseinsberechtigung torpediere (vgl. ebd. S. 21). Interessant ist, dass er einige Sätze später pädagogisch-didaktisch qualifiziertes Lehrpersonal als integralen Bestandteil der Teaching Library auflistet (vgl. ebd. S. 22). Als weitere Kompetenzen für wissenschaftliche Teaching Librarians nennt er *Kenntnisse von Informationsressourcen und Lernplattformen, Recherchekompetenz, Konzeption von e-Learning Modulen, Management- und Marketingkenntnisse, Kommunikationstalent und Interaktionsfähigkeit* (vgl. ebd., S. 19-20 und 28). Für die Zukunft der Teaching Library sieht er „nicht unerhebliche Modifikationen und Erweiterungen“ aufgrund der zunehmenden Digitalisierung und Multimedialität (vgl. ebd., S. 23). Im selben Jahr konstatierte Ute Krauß-Leichert, dass „die Teaching Library [...] aus dem deutschen Bibliothekswesen nicht mehr wegzudenken“ sei. Allerdings gehe es „dabei nicht um einen Paradigmenwechsel im Berufsbild der Bibliothekare, sondern um eine Erweiterung ihrer Aufgaben“ und daher die Notwendigkeit der Weiterqualifizierung (2008, S. 7).

Insgesamt zeichnet sich ab, dass der überwiegende Anteil der frühen Literatur sich auf wissenschaftliche Bibliotheken bezieht. Eine der wenigen Ausnahmen stellt die Veröffentlichung Seewalds dar, die vermittelnde Tätigkeiten mit Kindern und Jugendlichen in Öffentlichen Bibliotheken thematisiert. Als notwendige Kompetenzen dafür nennt sie vorrangig Soziales wie die *Empathie, den Respekt vor der jeweiligen Gruppe, die Kenntnis ihrer Hintergründe und ihres Wissenstands, Motivationsfähigkeit, die Abgrenzung des eigenen Aufgabenbereiches* zu dem des begleitenden pädagogischem Personals (Lehrer_in, Erzieher_in), *Kritikfähigkeit* sowie *Fortentwicklungs- und Verbesserungswille* (vgl. Seewald 2008, S. 145-146). Schultka schätzt für Hochschulbibliotheken ganz ähnliche Fähigkeiten als zentral ein. In seinen Ausführungen werden *Motivationsfähigkeit, Mediationsfähigkeit* und *Wertschätzung gegenüber den Teilnehmenden* hervorgehoben (vgl. 2008, S. 167-168).

2009 kritisierte Rauchmann, dass ein deutschlandweiter Anforderungskatalog noch immer fehle. Sie stellte die Hypothese auf, der Kompetenzerwerb bei wissenschaftlichen Teaching Librarians sei aus diesem Mangel heraus ungerichtet und geschehe oftmals im Selbststudium (vgl. Rauchmann 2009, S. 31). Im Rahmen ihrer Dissertation fasste sie in einer Literatursynthese die bislang in Deutschland formulierten Anforderungen zusammen. Sie strukturiert diese in drei Kategorien: *Kommunikationskompetenz, Organisationskompetenz* und *Psychologische, pädagogische, methodische und didaktische Fähigkeiten* (ebd., S. 139). Im internationalen Vergleich bemerkt sie die geringe Zahl der deutschen Veröffentlichungen zum Thema (ebd., S. 133) und betont, wie gering in Deutschland die Initiative der Berufsverbände für einheitliche Anforderungsprofile sei (ebd., S. 140). Darüber hinaus

befragte sie im Jahr 2006 wissenschaftliche Teaching Librarians unter anderem nach Kompetenzen in der Vermittlung und zum disziplinären Begriffsverständnis von Informationskompetenz. Dies geschah zum einen mithilfe von 160 individuellen Telefoninterviews, zum anderen über 245 vollständig ausgefüllte Fragebögen. Proband_innen waren ausschließlich Teaching Librarians aus deutschen Hochschulbibliotheken (vgl. ebd., S. 331-335). Dabei wurden Kompetenzen für die Vermittlungspraxis durchgehend als wichtig eingestuft, allen voran *Präsentationstechnik*, *Lehrzielplanung* und *Moderation* (ebd., S. 394). Ein wichtiges Ergebnis ist in diesem Zusammenhang, dass der Einfluss des demographischen Hintergrunds der Befragten (z.B. Alter und Abschluss) auf die Kompetenzbeurteilung nachgewiesen werden konnte (vgl. ebd., S. 398). Ferner konnte Rauchmann herausstellen, dass Kompetenzen für die Vermittlungspraxis in der bibliothekarischen Ausbildung am meisten vermisst wurden. Ungefähr ein Drittel der Befragten hatten Informationskompetenz als Ausbildungsbestandteil gehabt (vgl. ebd., S. 400 und 442). Der Anteil nahm hier mit zunehmendem Dienstalter ab (vgl. ebd., S. 444). Ein großer Teil der als wichtig eingeschätzten Kompetenzen wurde dabei nach Angaben der Proband_innen während der Tätigkeit autodidaktisch oder in Fortbildungsmaßnahmen erlernt (vgl. ebd., S. 481). Damit konnte Rauchmann die o.g. Eingangshypothese bestätigen.

Auf dem *Bibliothekartag* im Jahr 2011 wurden insgesamt 130 Besucher_innen eines Vortragsblocks zum Thema Teaching Library nach der Bedeutung von insgesamt neun Kompetenzen befragt. Dabei wurde folgende Hierarchie ermittelt (absteigend): *Stimmbildung*, *Spontaneität* und *Kenntnisse über Unterrichtsgestaltung/Didaktik*, *Organisationsfähigkeit*, *Kenntnisse über Präsentationstechniken*, *Kenntnisse über Lernmodelle*, *Gelassenheit* und *Kreativität*. Die Vorauswahl der Kompetenzen wird nicht weiter begründet. Der Anteil an Fragebögen, die von Öffentlichen Bibliothekar_innen ausgefüllt wurde, beläuft sich auf nur 3% (vgl. Franke 2012, S. 286 ff.).

Im Jahr 2012 konstatierte Ingold: „Der Großteil der in den letzten fünf Jahren erschienenen Literatur zu Information Literacy befasst sich mit organisatorischen, didaktischen und methodischen Fragen der praktischen Vermittlung im Bildungsbereich. Dazu gehören unter anderem [...] für diese Tätigkeit benötigte didaktische Kompetenzen“ (Ingold 2012, S. 25-26). Auch Hartmann sieht das didaktisch-pädagogische Fachwissen der Bibliothekar_innen weiterhin als Hauptaspekt (vgl. Hartmann 2012, S. 434). Hanke und Homann stellten es insbesondere für Teaching Librarians an Öffentlichen Bibliotheken heraus (vgl. Hanke/Homann 2016, S. 27), die immer häufiger auch in der bibliothekarischen Ausbildung einbezogen würden (vgl. ebd., S. 38).

Wie in Kapitel 2.6.1 erwähnt, entwickelte die IK-Kommission schließlich ein deutschlandweites Anforderungsprofil entsprechend Punkt 8 ihrer Zielsetzung, das 2016 veröffentlicht wurde. Dieses baut auf dem *Deutschen Qualifikationsrahmen* (DQR) auf, der die Klassen *Fachkompetenz* (auch: *Hard Skills*) und *Personale Kompetenz* (auch: *Soft Skills*) unterscheidet (BMBF 2011, S. 5). Die Entwicklung erfolgte auf Basis eines Fokusgruppengesprächs mit einer nicht genannten Anzahl an Bibliothekar_innen und Ausbilder_innen (vgl. Scholle 2016b, S. 451). Ob Vertreter_innen aus Öffentlichen Bibliotheken beteiligt waren, bleibt unklar. In der Beschreibung des Anforderungsprofils werden die Vielfalt an vermittelnden Angeboten der Informationskompetenz-Vermittlung betont und Öffentliche Bibliotheken ganz selbstverständlich im Kreis von Teaching Libraries beschrieben (vgl. ebd., S. 449-450). Dennoch sind die ermittelten Anforderungen auf die Arbeit in wissenschaftlichen Bibliotheken zugeschnitten, was an spezifischen Kompetenzen wie *Wissen über Dokumentations- und Wissensstruktur (Publikations- und Forschungsdaten)* oder *Marktübersicht über aktuelle [...] Literaturverwaltungsprogramme* (Scholle 2016a, S. 73) deutlich wird. Sühl-Strohmenger kommt dagegen in einer vergleichenden Literatursynthese

zu dem Schluss, dass wissenschaftlichen Fachkompetenzen im anglo-amerikanischen Raum mehr Bedeutung zukommt als im deutschen. Dazu gehörten konkret das *Wissen über Open Access*, den *Impact Factor*, *wissenschaftliches Arbeiten* und *Literaturverwaltung* (vgl. Sühl-Strohmenger 2015, S. 100).

Eine Evaluierung des Anforderungsprofils der IK-Kommission erfolgte zeitnah nach Veröffentlichung durch eine Online-Befragung über die Mailinglist *InetBib* (vgl. Kapitel 4.1). Hier sollten Schwerpunkte in den Kompetenzen herausgefunden werden sowie eine Ausdifferenzierung nach Qualifikationsstufen erfolgen (Fachangestellte, Bachelor- und Masterabsolvent_innen). Die Befragung lief über einen ca. zweiwöchigen Zeitraum im Herbst 2016 und erzielte einen Rücklauf von 256 vollständig ausgefüllten Fragebögen, in denen 90% der Personen angaben, in wissenschaftlichen Bibliotheken tätig zu sein. Die Einschätzung der Befragten erfolgte auf einer vierteiligen Skala (vgl. Tappenbeck et al. 2017, S. 37). Ein zentrales Ergebnis war die durchweg hohe Bewertung nahezu aller *Personalen Kompetenzen*, auch unabhängig von der Qualifikationsstufe (vgl. ebd., S. 46). Dies ist relevant für die vorliegende Arbeit, da es aufzeigt, dass das Abstraktionslevel bei der Einschätzung von *Soft Skills* stark zunimmt und bei automatisierten Befragungen die Gefahr besteht, dass Kompetenzen kategorisch als wichtig eingestuft werden. Mit geringem Vorlauf stachen bei Tappenbeck et al. unter den *Personalen Kompetenzen* für alle Qualifikationsstufen die *Dienstleistungskompetenz*, *Kontinuierliche Lernbereitschaft* sowie *Neugier, Offenheit und Ausdauer* hervor (ebd., S. 43). Unter den *Fachkompetenzen* wurden jene, die direkt auf die Vermittlungspraxis eingehen, z.B. didaktische Fähigkeiten, insgesamt höher eingestuft, als theoretische Themenfelder aus der Wissenschaft, z.B. die *Kenntnis theoretischer Modelle zum Informationsverhalten oder der Literaturverwaltung* (vgl. ebd., S. 38-41). Am höchsten wurden die wissenschaftlichen Kompetenzen bei den Masterabsolvent_innen bewertet. Konkret befanden sich *Beratungskompetenz*, *Technik- und Medienkompetenz* sowie die *Informationsmethodische Kompetenz* für alle Qualifikationsstufen an der Spitze der *Hard Skills* (ebd., S. 38). Die Ergebnisse Tappenbecks et al. in Bezug auf Wissenschaftskompetenzen ist für die vorliegende Fragestellung von besonderer Bedeutung, denn es handelt sich dabei um Kompetenzen, die spezifisch für die Arbeit wissenschaftlicher Teaching Librarians sind. Die geringe Relevanzbewertung kann als Indikator dafür gedeutet werden, dass die Kernkompetenzen für Teaching Librarians sich in Öffentlichen und wissenschaftlichen Bibliotheken nur geringfügig unterscheiden. Tappenbeck et al. konnten darüber hinaus durch die Analyse von Stellenanzeigen nachweisen, dass seit der Jahrtausendwende ein signifikanter Anstieg an gesuchten Teaching Librarians an deutschen Bibliotheken beider Sparten zu verzeichnen ist (vgl. 2017, S. 46).

Als Konsequenz aus dem Qualifikationsprofil der IK-Kommission und dessen Evaluierung erarbeiteten die Vertreter_innen der Hochschulen aus der *Fachgruppe Informationskompetenz* der KIBA (zur Kooperation vgl. Kapitel 2.6.1) ein Rahmenkonzept zur Etablierung der Kompetenzen in den bibliothekarischen Ausbildungsstätten. Ziel war die Ausrichtung der Ausbildungskonzepte an einheitlichen Standards (vgl. Tappenbeck/Michel 2018, S. 4). Die Form des Rahmenkonzepts wurde dabei mit der Flexibilität begründet, die es zuließe, die Kompetenzvermittlung auf die verschieden ausgerichteten bibliothekarischen Studiengänge anzupassen (vgl. ebd., S. 8). Einen weiteren wichtigen Zweig zur Vermittlung der Kompetenzen aus dem Qualifikationsprofil sieht Tappenbeck darüber hinaus in der Kooperation von Ausbildungsstätten und Bibliotheken in Form von Praxisprojekten mit Studierenden (vgl. 2016b, S. 128-129). Kritik am Qualifikationsprofil der IK-Kommission äußert Werr in mehreren Punkten. So seien viele aufgeführte Kompetenzen (z.B. *IT-Affinität*) allgemeingültig und nicht spezifisch für Teaching Librarians. Darüber hinaus sei die Ausdifferenzierung nicht hoch genug oder missverständlich. Sie schlägt daraufhin ein umstrukturiertes Profil vor (vgl. 2017, S. 52 ff.).

Sühl-Strohmenger konstatiert jüngst in einer persönlichen Einschätzung einen akuten Mangel an Forschung zu Effekten von Teaching Libraries auf Nutzende und kritisiert die Veranstaltungskonzeption der einzelnen Bibliotheken, die seiner Einschätzung nach aus diesem Forschungsmangel heraus auf nicht-fundierten Selbsteinschätzungen fußen: „Statt sich an Standards oder am Referenzrahmen zu orientieren, stehen vielfach die strategischen Überlegungen der lokalen Bibliothek im Vordergrund“ (Sühl-Strohmenger 2018, S. 66). Besonders in Öffentlichen Bibliotheken sieht er mehr Potenzial für Teaching Libraries, allerdings nur bei gesteigerten Investitionen, nicht zuletzt personell (vgl. ebd., S. 64). Er kommt zu einem durchaus optimistischen Schluss:

„Der Lehr-Lernort Öffentlicher Bibliotheken entwickelt sich trotz mancher kritischer Einwände zu einem Eckpfeiler zukunftsbezogener Bibliotheksarbeit, die sich zunehmend als Teil der Bildungsstruktur etablieren könnte, wenn sie aktiv mit den formalen Einrichtungen der vorschulischen Erziehung, des schulischen Unterrichts, der beruflichen Ausbildung, des Studiums und der Erwachsenenbildung kooperiert“
(ebd., S. 68)

3.2 INTERNATIONAL

Auf internationaler Ebene gibt es gerade aus dem anglo-amerikanischen Raum zahlreiche Publikationen, die Kompetenzkataloge für Teaching Librarians in wissenschaftlichen Bibliotheken vorlegen. Erste Bestrebungen in diesem Bereich sind hier bereits zwei Jahrzehnte früher zu verzeichnen als in Deutschland. Die für die vorliegende Arbeit einschlägigen Ergebnisse sollen im folgenden Kapitel vorgestellt werden. Eine umfassende Übersicht bietet darüber hinaus Rauchmann 2009, S. 140 ff.

Internationale Forschung zu den Kompetenzen von Teaching Librarians wurde vor allem in den USA betrieben. Zentrales Gremium für nationale Bibliotheksstandards ist hier die *American Library Association (ALA)*, die unter anderem - vergleichbar mit der Rolle des dbv in Deutschland – die US-amerikanische Bibliothekslandschaft auf nationaler und internationaler Ebene vertritt. Innerhalb der ALA gibt es einen Zusammenschluss wissenschaftlicher (Universitäts-)Bibliotheken, die *Association of College and Research Libraries (ACRL)*. Die ACRL veröffentlichte unter anderem Richtlinien und Best-Practice-Beispiele für die Arbeit von Teaching Librarians an wissenschaftlichen Bibliotheken, in denen vereinzelt auch Kompetenzen genannt werden (vgl. ACRL 2011 & 2012). Darüber hinaus wurde bereits in einer ACRL-Studie aus dem Jahr 1984 ein dezidierter Katalog angestrebt. Dazu befragte ein Komitee der *ACRL Bibliographic Instruction Section* seine Mitgliedsbibliotheken in einer Fragebogen-Studie zu Kompetenzen von Teaching Librarians. Es konnte ein Katalog von 84 Kompetenzen in 11 Kategorien vorgelegt werden (vgl. Aluri/Lester Engle 1987, S. 117; bzw. detailliert bei Westbrook/Fabian 2010, S. 570-571). Auch diese waren unterteilt in operative und konzeptionelle Aufgaben. Negativ anzumerken ist, dass hier das genaue Sample und der Rücklauf nicht näher thematisiert werden.

Der Katalog von 1984 wurde im Jahr 1993 in einer zweiten Studie evaluiert (vgl. Shonrock/Mulder). Ziel war die Gewichtung der Kompetenzen, gewählt wurde ebenfalls die Methode des (postalischen) Fragebogens. Befragt wurden 144 randomisierte Mitglieder der *Bibliographic Instruction Section*, also Personen, die in wissenschaftlichen (Universitäts-)Bibliotheken in den USA tätig waren (vgl. ebd. S. 140). Hierbei wurden 25 der 84 Kompetenzen als besonders bedeutend empfunden. 14 dieser 25 Kompetenzen stammten aus den Bereichen *communication skills*, *instructional design* und *planning skills* und bezogen sich auf Kompetenzen wie „Klare Anweisungen geben“ oder „Augenkontakt halten und angemessen Gestikulieren“ (Übersetzungen nach Rauchmann 2016, S. 442). Am wenigsten wichtig

wurden *research and evaluation skills* sowie *budgeting abilities* empfunden (Shonrock/Mulder 1993, S. 141). Des Weiteren wurde für die 25 ermittelten Hauptkompetenzen abgefragt, wo diese erlernt worden waren. Die Ergebnisse zeigten, dass die meisten Befragten laut Selbsteinschätzung die Kompetenzen in der Berufspraxis („on-the-job“) zum Teil autodidaktisch erlernt hatten, jedoch meinten, dass diese idealerweise während der bibliothekarischen Ausbildung hätten vermittelt werden sollen (vgl. ebd., S. 144 ff.). Diese Forderung spiegelt sich in zahlreichen weiteren Publikationen wider. Jones (1986) gibt hierzu einen Überblick über die frühen Bestrebungen, vermittelnde Kompetenzen in US-amerikanische Curricula aufzunehmen.

Die Erkenntnisse der zweiten Studie wurden im Jahr 2007 erneut überprüft (vgl. Westbrook/Fabian). In einer dritten Studie wurde die Methodik von 1993 inklusive der Fragebogeninhalte vollständig übernommen, damit ein rückblickender Vergleich gezogen werden konnte. Lediglich die Formulierung der Kompetenzen wurde angepasst (vgl. ebd., S. 572). Das Sample wurde durch die Distribution über eine fachliche Mailingliste erweitert (Anpassung der Methode vom postalischen zum Online-Fragebogen). 175 Online-Fragebögen konnten ausgewertet werden. Die Bereiche *instructional design* und *planning skills* wurden weiterhin in die Top-Gruppe eingestuft, ergänzt durch die *information literacy integration skills*. Den *communication skills*, die in der Studie von 1993 noch in der Top-Gruppe waren, wurde nun mitunter die geringste Wichtigkeit zugeordnet (vgl. ebd., S. 575). Rauchmann konstatiert hier eine Verschiebung der Prioritäten von „allgemeinen Fertigkeiten [...] konkret auf Schulungen“ (Rauchmann 2016, S. 442). Ferner ergab die Selbsteinschätzung der Befragten weiterhin, dass die meisten Kompetenzen „on-the-job“ erlernt würden, wieder wurde der Wunsch zur Integration in die Ausbildungscurricula geäußert (vgl. Westbrook/Fabian 2010, S. 585).

Im selben Jahr legte eine der sogenannten *Task-Forces* der ACRL einen Katalog mit insgesamt 69 Kompetenzen in 12 Klassen vor (vgl. ACRL 2008, S. 5 ff.). Dieser bezieht sich ausschließlich auf wissenschaftliche Bibliotheken und unterscheidet zwischen *instructors* und *coordinators*, also operativen und konzeptionellen Aufgaben. Die Klassen sind äußerst umfassend (vgl. Rauchmann 2009, S. 143 ff.) und erstrecken sich von Lehr- und Curriuculumskompetenzen über integrierende, präsentierende und bewerbende Kompetenzen (operativ) hin zu Fachwissen, Führungs-, Evaluations- und Planungskompetenzen (konzeptionell) (vgl. ACRL 2008, S. 5-11). Die Entstehung des Kataloges ist nicht dokumentiert, es ist davon auszugehen, dass ihm keine empirischen Untersuchungen aus der Praxis zugrunde liegen. Allerdings wurde er von außen empirisch untersucht. Dazu rankten Bibliothekar_innen mit vermittelnden Tätigkeiten an der *Oregon State University Library* jene 6 der insgesamt 12 Klassen, die sie als für ihre Arbeit am wichtigsten einschätzten. Im Ergebnis stehen die *teaching skills* und *communication skills* vorne, gefolgt von *instructional design skills*, *presentation skills*, *information literacy integration skills* und *assesment and evaluation skills*. Am wenigsten wichtig wurden *leadership skills* und *administrative skills* eingeschätzt (vgl. Hussong-Christian 2012, S. 164). Kritisch ist anzumerken, dass Eigenschaften und Umfang des Samples hier nicht thematisiert werden.

Noe untersuchte 2013 Ausschreibungen für Positionen mit vermittelnden Komponenten an Universitäten und stellte unterschiedliches Vokabular zwischen regulären Fakultäts-Ausschreibungen und Ausschreibungen der Universitätsbibliotheken fest. Auch hier fehlt eine Beschreibung der Datengrundlage. Angeblich nutzten die Fakultäten öfter das Wort „teach“, während bibliothekarische Ausschreibungen diesen Ausdruck durch Beschreibungen wie „provide information literacy instruction“

umschiffen. Sie plädiert für den konkreten Einsatz des Vokabulars aus dem ACRL-Katalog von 2007 und die Einbeziehung didaktischer Module in die bibliothekarische Ausbildung (vgl. Noe 2013, S. 94-95).

Schließlich wurde der Katalog der ACRL *Task-Force* von 2007 im Jahr 2017 in einer überarbeiteten Fassung neu veröffentlicht. Anlass für die Überarbeitung war die Annahme, dass Teaching Librarians inzwischen veränderten, breiter gefächerten Aufgaben entgegenstünden. Ziel war daher, holistischer auf diese Situation einzugehen. Aus diesem Grund lieferte die Überarbeitung im Ergebnis nicht mehr einen festgelegten Katalog von Kompetenzen, sondern *frameworks*, die flexibel auf die Arbeitsrealität von Teaching Librarians eingehen sollen und daher bewusst umfassend gehalten wurden (vgl. Amsberry et al. 2017, o.S.). Eine wichtige Neuerung war dabei die Abkehr von *proficiencies* (dt. Kompetenzen) hin zu *roles* (dt. Rollen). Die Überarbeitung stützte sich auf empirische Daten, unter anderem die Auswertung von US-amerikanischen Stellenausschreibungen für wissenschaftliche Teaching Librarians sowie eine Literatursauswertung (vgl. ebd.). Im Ergebnis wurden die 84 Kompetenzen von 2007 durch sieben Rollen ersetzt, denen insgesamt 47 sogenannte *strengths* zugeordnet sind, die im Grunde Kompetenzbeschreibungen darstellen (vgl. ebd.). Die Rollen würden einzeln oder überlappend von Teaching Librarians übernommen, wobei selten alle Rollen gleichzeitig vereint würden (vgl. ebd.). Die Rollen umfassen die Lobbyarbeit für Informationskompetenz (*Advocate*), die Organisation von Informationskompetenz-Veranstaltungen (*Coordinator*), die Lehrkonzeption (*Instructional Designer*), die Führung und Gestaltung neuer Entwicklungen in der Informationskompetenz-Vermittlung (*Leader*), die persönliche Weiterentwicklung und Evaluation (*Lifelong Learner*), die Lehre (*Teacher*) und die Kollaboration in der Lehre (*Teaching Partner*). Eine Übersicht bietet Abb. 3.

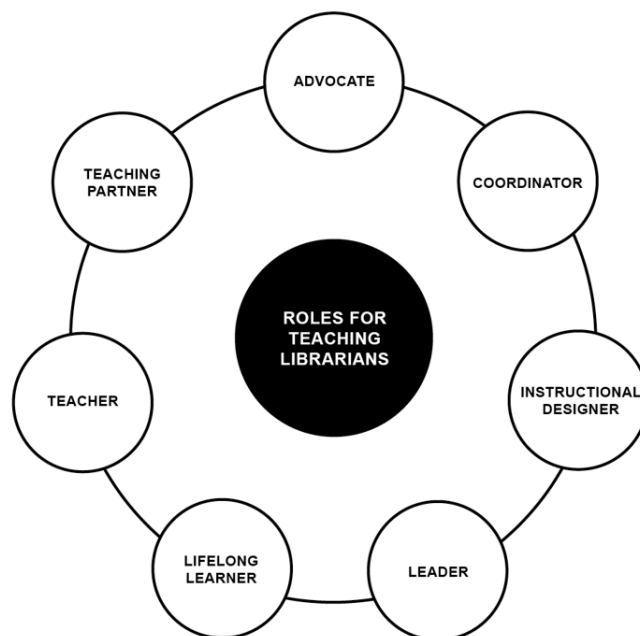


Abb. 3: Rollen für Teaching Librarians nach den ACRL-Rahmenkonzepten (Amsberry et al. 2017, o.S.).

Um das eigene Curriculum zu evaluieren, stützten sich Gammons et al. von der *University of Maryland at College Park* auf diese Rollen (2018, S. 332) und untersuchten die Entwicklung ihrer Studierenden hin zu Teaching Librarians. In einem Methodenmix verwendeten sie für die Evaluation Fragebögen, Fokusgruppen- und Einzelinterviews sowie die Analyse von studentischen Selbstreflexionen aus den

Kursen (vgl. ebd., S. 338). Dabei verfolgten sie den Ansatz, die benötigten Kompetenzen durch die sich entwickelnden Teaching Librarians selbst identifizieren zu lassen. Im Ergebnis wurden die mentale Verortung der Studierenden in der Fachcommunity (Zugehörigkeitsgefühl), deren Einbindung in reale Lehrsituationen und das Verständnis für interne Strukturen wissenschaftlicher Bibliotheken für die Curricula herausgestellt (vgl. ebd., S. 352-353).

Einen neuen Forschungsansatz verfolgten zwei Bibliothekar_innen der *Penn State University Library*, indem sie den Einfluss leitenden Bibliothekspersonals an Universitätsbibliotheken auf die Personalentwicklung für Teaching Librarians untersuchten. Dazu befragten sie 316 US-amerikanische Bibliotheksleitungen in einer Online-Umfrage zu den vier Haupt-Kompetenzklassen, die sie u.a. auf dem ACRL-Katalog von 2007 stützten. Dabei wurden *instructional design skills*, z.B. die Fähigkeit, Theorien in Veranstaltungen einzubinden, am wichtigsten eingestuft, gefolgt von *educational technology skills* und *presentation skills*. Am wenigsten wurde die *teaching skills* gewichtet (vgl. Shank/Dewald 2012, S. 87).

Ähnlich wie Shank/Dewald beziehen sich viele weitere qualitative Studien zu Kompetenzen von Teaching Librarians in den USA auf ein relativ kleines Sample einer bestimmten Institution. So befindet eine Studie aus Oregon didaktische Fähigkeiten, Kooperationsfähigkeit, die Aquirse von (Geld-)Mitteln, Ausdauer, Diversity-Kompetenz und Kommunikationsfähigkeit für die wichtigsten Kompetenzen (vgl. McMillen et al. 2002, S. 297; eigene Übersetzung) und stützt sich dabei auf 27 ausgefüllte Fragebögen der internen Teaching Librarians an der *Oregon State University Library* (vgl. Davidson et al. 2002, S. 101).

Einen weiteren Aspekt der zielgerichteten Arbeit von Teaching Librarians sieht Mertes in der Zusammenarbeit mit anderen Bildungseinrichtungen. In ihrer Dissertation, die sich auf qualitative Interviews an einer US-amerikanischen Schule stützen, stellt sie fest, dass eine engere Zusammenarbeit insbesondere von Schulbibliothekar_innen und Lehrer_innen notwendig sei, da sich aufgrund mangelnder Standardisierung und Operationalisierung von Maßnahmen zur Informationskompetenzförderung unter anderem Redundanzen und abweichende Zielsetzungen ergäben (vgl. Mertes 2014).

Darüber hinaus gibt es zahlreiche Publikationen mit persönlichen Einschätzungen zu Kompetenzen von Teaching Librarians aus der Fachwelt (z.B. Lutzker 1986; Corral 1995; Mader 1996; Hutchins et al. 2002; McGuiness 2011). Diese können lediglich als individuelle Erfahrungswerte gelten. Die Methode der Literatursynthese bietet daher angesichts vieler kleiner Einzelstudien und -einschätzungen einen Ansatz zur übergreifenden Ermittlung eines Kompetenzkataloges mit repräsentativem Charakter, der in der Vergangenheit wiederholt gewählt wurde. So konnte beispielsweise ein australischer Beitrag von Peacock die ermittelten Kompetenzen internationaler Studien von 1995-2000 unter den Hauptkategorien *Vermittlung*, *Strategie* und *Fachkompetenz* zusammenfassen (vgl. Peacock 2002; Übersetzung nach Rauchmann 2016, S. 445).

Aus dem skandinavischen Raum liegen einige Forschungsergebnisse zu allgemein benötigten Kompetenzen in der Bibliotheks- und Informationswissenschaft vor. In einer schwedischen Studie wurden Leitungspersonal aus Bibliotheken sowie Studierende jeweils zu den aus ihrer Sicht wichtigsten Eigenschaften für die Berufspraxis befragt. Von den Leitungspositionen wurden *Verantwortungsbereitschaft*, *Teamfähigkeit* und *Flexibilität* als wichtigste Eigenschaften eingeschätzt, die Studierenden hielten für eine erfolgreiche Jobsuche *Teamfähigkeit*, *Motivation* und *Verantwortungsbereitschaft* für zentral (vgl. Olander 2009, S. 11 und 17-18; eigene Übersetzung aus dem Schwedischen). Die zugrundeliegende Liste von 34 Kompetenzen wird nicht weiter begründet. Gjestum

et al. untersuchten die nachgefragten Kompetenzen auf dem norwegischen Arbeitsmarkt und wählten dazu ebenfalls den Zugang über eine vielgenutzte Mailinglist der Branche namens *Bibliotek-Norge*. Aus dem Zeitraum 2015-2018 konnten 222 Ausschreibungen analysiert werden, davon 107 von Öffentlichen Bibliotheken (vgl. Gjestum et al. 2018, S. 25). Die zentralen Kompetenzen waren hier *Digitalkompetenz*, *gute Ausdrucksfähigkeit in Wort und Schrift* und der *professionelle Umgang mit Publikumsverkehr*. Von Bedeutung für die vorliegende Arbeit ist, dass bereits an vierter Stelle *Vermittlungskompetenzen* nachgefragt werden, konkret von einem Drittel der untersuchten Ausschreibungen (vgl. ebd., S. 28; Eigene Übersetzung aus dem Norwegischen). Einschränkend ist zu sagen, dass für diese Studie die Problematiken von Stellenausschreibungen als Datenquelle vorliegen, die auch für die vorliegende Vorstudie bestehen (vgl. Kap. 4.1). Gastinger befragte eine nicht weiter spezifizierte Anzahl an bibliothekarischen Fachkräften für den Bereich der Öffentlichen Bibliotheken in Norwegen und konstatierte die drei wichtigsten Kompetenzbereiche seien hier *Fähigkeiten zur aktiven Vermittlung/Teilnahme in Gesellschaft - Literaturwissen, digitales Kommunizieren/ soziale Medien* sowie *pädagogische Fähigkeiten* (vgl. Gastinger 2018, S. 7).

An einigen Bildungseinrichtungen in Europa gab es Anfang der 2000er Jahre im Zuge der Bologna-Reform gemeinsame Reflexionen über Fähigkeiten, die in bibliotheks- und informationswissenschaftlichen Studiengängen für die Ausbildung künftiger Teaching Librarians gefördert werden sollten. Unklar bleiben auch hier die genauen Akteur_innen. Das Ergebnis beschränkte sich auf zwei Aspekte: Zum einen die Förderung der Informationskompetenz bei den Studierenden selbst, zum anderen die Vermittlung didaktischer Theorien im Studium (Lernbedürfnisse erkennen, Lernprozesse verstehen, Lehrkonzeption) und deren Zusammenhang mit Bibliotheken, d.h. das Bewusstsein für den Bildungsauftrag und die Diversität der Nutzer_innen (vgl. Virkus et al. 2005, S. 72-73).

Analog zur deutschen IK-Kommission gibt es in der Schweiz die *Arbeitsgruppe Informationskompetenz an Schweizer Hochschulen*. Eine ihrer Projektgruppen, bestehend aus sieben schweizerischen wissenschaftlichen Bibliothekar_innen und Ausbilder_innen, erarbeitete 2011 einen Anforderungskatalog für Teaching Librarians an Hochschulbibliotheken. Die 31 geforderten Kompetenzen wurden hier in die Klassen *Unterrichtsmethodik* (Angebote konzipieren, Kommunikations- und Präsentationsfähigkeit, Reflexionsfähigkeit), *Fachwissen* (eigene Quellen- und Recherchekompetenz) und *Organisation* (Integration des Angebots ins Studium der Teilnehmenden, Marketing, Führung und Management) unterteilt (vgl. Stalder et al. 2011, S. 4 ff.). Auch hier ist die Entstehung des Kataloges nicht weiter thematisiert und kein Hinweis darauf gegeben, ob die Ergebnisse empirisch belegt wurden.

Die *Cardiff University* (UK) veröffentlichte 2016 die vierte Auflage ihres *Handbook for Information Literacy Teaching*, aus dem ebenfalls erforderliche Kompetenzfelder hervorgehen. Das Handbuch stützt sich auf interne Fallstudien aus Veranstaltungen mit Studierenden (vgl. Blackmore et al. 2016, o.S.). Zu den Kompetenzfeldern zählen das Verständnis und die Promotion von Informationskompetenz, die Kenntnis von Lerntheorie und deren Anwendung in der Veranstaltungsplanung, die Fähigkeit, verschiedene Lernressourcen zu erschließen und einzubinden, Präsentationsfähigkeiten sowie die Fähigkeit, die eigene Arbeit selbst zu evaluieren und von Teilnehmenden evaluieren zu lassen (vgl. ebd.).

3.3 ZUSAMMENFASSUNG

Es wird nachweislich seit mehreren Jahrzehnten national wie international im vorliegenden Bereich geforscht. Dies geschieht sowohl durch Arbeitsgruppen in Gremien, als auch durch Einzelpersonen. Trotz dieser Fülle an thematisch relevanten Publikationen beziehen sich alle vorgestellten Forschungsarbeiten ausschließlich auf wissenschaftliche Bibliotheken, vornehmlich Universitätsbibliotheken. Öffentliche Bibliotheken sind in der Forschung zu den Anforderungen an Teaching Librarians unterrepräsentiert. Dabei wurde bereits 1994 der vermittelnde Aufgabenbereich von Bibliothekar_innen in Öffentlichen Bibliotheken auf höchster Ebene festgehalten. Im Manifest der IFLA und UNESCO heißt es: „Die Öffentliche Bibliothek [...] liefert eine Grundvoraussetzung für lebenslanges Lernen“ (S.1).

Inhaltlich ist auffällig, wie heterogen Benennung und Kategorisierung der einzelnen Kompetenzen sind. Dennoch zeigen sich in den Definitionen der Kompetenzen einige Gemeinsamkeiten, dazu gehören die eigene Informationskompetenz der Teaching Librarians, die Kenntnis und Anwendung von Lerntheorien, die Kommunikations- und Präsentationsfähigkeit sowie die Fähigkeit zur Evaluation der eigenen Tätigkeit. Weniger Konsens zeichnet sich in Bereichen wie Marketing und Öffentlichkeitsarbeit, IT-Kompetenzen sowie Führungskompetenzen ab. Die neuesten Veröffentlichungen zeigen einen starken Trend hin zu flexibleren Modellen, die auf verschiedene Arbeitskontexte anpassbar sein sollen. Dabei rückt die konkrete Benennung von Kompetenzen in den Hintergrund und der unmittelbare Berufsbereich der Teaching Librarians scheint weniger greifbar.

Der vorgestellte Forschungsstand macht deutlich, dass sowohl auf nationaler als auch auf internationaler Ebene oftmals unstrukturiert vorgegangen wird, wenn es um die Ermittlung von Berufskompetenzen geht. Vielfach werden Sample und Analyse nicht weiter thematisiert. Konkrete, fundierte Belege, die auf offengelegten Forschungsdesigns fußen, sind in diesem Forschungsbereich offenbar nicht selbstverständlich. Plädoyers und Meinungsbilder zeigen zwar Interesse und Forschungsbedarf auf, können jedoch nicht als empirische Belege dienen. Darüber hinaus sind auch hier Öffentliche Bibliotheken bis auf wenige Ausnahmen nicht vertreten. Keiner der Beiträge zu Öffentlichen Bibliotheken basiert ferner auf einer fundierten Methodik. Dieses Desiderat soll in der vorliegenden Arbeit angegangen werden.

4. METHODIK

Der Fokus dieser Arbeit liegt auf der Berufsrealität für Teaching Librarians in Öffentlichen Bibliotheken in Deutschland. Ziel dabei ist die Feststellung der eingesetzten Kompetenzen. Bezugspunkt der vorliegenden Fragestellung sind Menschen, sodass die Beantwortung soziale Interaktion verlangt. Die vorliegende Forschungsfrage lässt sich daher nicht ohne Methoden der qualitativen Sozialforschung beantworten.

Die Klärung der Forschungsfrage erfolgte demnach qualitativ und triangulativ (vgl. Flick 2014, S. 226) durch drei methodische Schritte. Zunächst wurde in einer Vorstudie der Bedarf an Teaching Librarians durch die Auswertung aktueller Stellenanzeigen im Zuge einer Inhaltsanalyse (Content Analysis) festgestellt (Kapitel 4.1). In einem zweiten Schritt sollten Daten zur aktuellen Berufsrealität erhoben werden. Dafür wurden aktuell tätige Teaching Librarians als Expert_innen zu Anforderungen aus ihrer Berufspraxis interviewt (Kapitel 4.2).

Die Triangulation bietet die Chance, durch den angewandten Methodenmix Schwächen der Einzelmethode ergänzend auszugleichen (vgl. Flick 2008, S. 11). Obwohl in Interviews durch individuell angepasste Nachfragen Kompetenzen gezielter herausgestellt werden können, besteht eine Schwäche dieser Methode in der Möglichkeit, dass einige Aspekte des eigenen Tätigkeitsfeldes als trivial eingestuft oder vergessen und daher durch die/den Expert_in nicht thematisiert werden.

Aus diesem Grund wurde die Methodik dieser Arbeit drittens durch eine parallele Hospitation in konkreten Veranstaltungen der befragten Teaching Librarians ergänzt. Hier wurden protokollierte Beobachtungen angestellt, die einen Realitätsabgleich mit dem Interviewmaterial ermöglichten.

Die vorliegende Arbeit unterliegt den Prinzipien ethisch vertretbarer Forschung (vgl. Flick 2014, S. 281 ff.). Aus diesem Grund wurden alle Proband_innen in vollem Maße über das Vorgehen und die Zielsetzung des Forschungsvorhabens informiert. Die folgenden Teilkapitel begründen und erläutern das methodische Vorgehen detailliert.

4.1 VORSTUDIE: ANALYSE VON STELLENANZEIGEN

Deutsche Öffentliche Bibliotheken beschäftigen aktuell Teaching Librarians - diese Annahme liegt der vorliegenden Forschungsfrage zugrunde und bezieht sich auf den aktuellen Arbeitsmarkt. Ergo kann sie durch eine Analyse des aktuellen Arbeitsmarktes belegt oder widerlegt werden. Ein wichtiger Teilbereich ist dabei der Stellenmarkt. Dieser hat sich auch im Öffentlichen Dienst mittlerweile überwiegend in den digitalen Bereich verlagert. So gibt es beispielsweise ein eigens für den Öffentlichen Dienst betriebenes Online-Stellenportal (vgl. *Interamt*, Deutsche Telekom AG, o.J.).

Um zu untersuchen, ob Teaching Librarians von Öffentlichen Bibliotheken aktuell gesucht und beschäftigt werden, wurden daher digitale Stellenausschreibungen retrospektiv untersucht. Als Quelle wurden drei einschlägige Mailinglists herangezogen: *ForumÖB*, *InetBib* und *BAK Jobinfo*. Im Gegensatz zu Online-Stellenportalen wie *interamt.de* oder *jobs.openbiblio.eu* boten die Mailinglists den Subskribent_innen die Möglichkeit, über ein Online-Archiv alle über die Liste rückblickend versendeten E-Mails einzusehen.

- *ForumÖB* ist eine Mailinglist speziell für die Belange Öffentlicher Bibliotheken. Sie ist aus dem Hochschulzentrum Nordrhein-Westfalen hervorgegangen, kommt daher also aus dem wissenschaftlichen Millieu. *ForumÖB* gibt es seit 1995 (vgl. Hochschulzentrum Nordrhein-Westfalen, o.J.).
- *InetBib* ist mit 9100 (Stand Herbst 2018) eingetragenen Mailadressen eine der größten Mailinglists im Bibliotheks-, Archiv- und Dokumentationswesen und existiert seit 1994. Sie wurde durch die Universitätsbibliothek Dortmund initiiert. Ursprüngliches Thema war die Etablierung von Internet in Bibliotheken, daher der Listenname. Mittlerweile ist das Themenspektrum auf sämtliche aktuelle Entwicklungen im Fachbereich ausgeweitet. Darüber hinaus ist *InetBib* aufgrund der hohen Zahl an Subskribent_innen ein vielgenutzter Distributor für Stellenausschreibungen (vgl. *InetBib* e.V., o.J.).
- *BAK Jobinfo* ist regional auf Informationseinrichtungen in Berlin und Brandenburg beschränkt. Über diese Liste werden durch den *Berliner Arbeitskreis Information* (BAK) geprüfte Stellenangebote verbreitet. Die Liste hat nach Angaben des Arbeitskreises aktuell mehr als 2000 eingetragene E-Mailadressen (vgl. Berliner Arbeitskreis Information, o.J.).

Für die Vorstudie wurden sämtliche E-Mails aus den vergangenen 2,5 Jahren (Januar 2016 – September 2018) nach Stellenausschreibungen von Öffentlichen Bibliotheken in Deutschland durchgesehen. In einem zweiten Schritt wurden die Aufgabenprofile der Ausschreibungen auf vermittelnde Tätigkeiten abgeglichen. Maßgeblich für die Auswahl der Stellenanzeigen war die Beschreibung des Aufgabenfeldes: Inkludiert sein musste eine lehrende Tätigkeit in der Bibliothek oder aber die Konzeption bzw. Koordination von Lehrangeboten. Diese wurden manuell extrahiert und Dubletten aussortiert. Problematisch bei dieser Herangehensweise war, wie bereits in Tappenbeck et al. 2017 erwähnt (S. 34), die Verfügbarkeit der Ausschreibungs-Volltexte. Diese wurden oftmals über nicht mehr gültige Links angegeben.

Die Rahmenbedingungen der Ausschreibungen wurden dabei nicht einbezogen; so wurden Voll- und Teilzeitstellen, befristete und unbefristete Stellen (auch Krankheits- und Elternzeitvertretungen) gleichsam beachtet. Lediglich Ausschreibungen für Ausbildungsplätze wurden ausgeschlossen, da diese aufgrund der Karrierestufe keine fachlichen Anforderungen stellen können.

Des Weiteren wurde festgehalten, auf welchen Lohnstufen sich die Ausschreibungen bewegen. Da es sich ausschließlich um tariflich bezahlte Stellen handelte, konnten anhand der TVöD-Stufen (Tarifvertrag Öffentlicher Dienst) Rückschlüsse auf den verlangten Ausbildungsgrad gezogen werden. Die Stufen E5-E8 wurden dabei als Stellen gewertet, für die eine Ausbildung als Fachangestellte_r für Medien und Information nötig ist. Bachelor-, Diplom- oder vergleichbare Abschlüsse wurden im Segment E9-E11 angesiedelt. Alle höheren Stufen wurden Master-, Magister- oder vergleichbaren Abschlüssen zugeordnet (Ergebnisse ebenfalls unter 5.1).

Neben Aufgabenfeldern und Besoldungsinformationen führten die Stellenanzeigen geforderte Kompetenzen in Form von Anforderungen auf. Diese wurden als relevantes Datenmaterial für die vorliegende Fragestellung gesehen. Nicht zu vergessen ist dabei jedoch, dass Stellenanzeigen als Quelle für die Klärung der Forschungsfrage kritisch zu beurteilen sind, da der Entstehungsprozess nicht nachvollziehbar und in der Regel kein_e Urheber_in auszumachen ist. Darüber hinaus sind vorgefertigte

Anforderungsformulierungen durch Ankreuzsysteme oder die Wiederverwendung von früheren Ausschreibungstexten nicht auszuschließen.

Angestrebt wurde durch die Analyse der Ausschreibungs-Kompetenzen daher keineswegs die finale Beantwortung der Forschungsfrage. Vielmehr wurden die Ausschreibungen gewissermaßen als zugehörige Theorie zur Berufspraxis gesehen und damit als theoretisches Grundgerüst zur Orientierung, ähnlich der Forschungsliteratur. Ziel der Vorstudie war also neben dem Nachweis der Relevanz des Berufsprofils des Teaching Librarians für deutsche Öffentliche Bibliotheken auch die Extraktion der theoretischen Kompetenzen. Diese sollten kombiniert mit theoretischen Kompetenzen aus Lehre und Literatur einen theoretischen Kompetenzkatalog ergeben, der als Orientierung für die Beobachtungsstudie dienen konnte und eine Gegenüberstellung zum Kompetenzkatalog aus der Haupt- und Ergänzungsstudie ermöglicht.

Dafür fand im ersten Schritt eine Synthese jener einschlägigen Literatur aus Deutschland statt, die bereits in der Vergangenheit Anforderungen für Teaching Librarians erfasste. Darunter fielen Rauchmann 2009, Sühl-Strohmenger 2008 und 2015, Seewald 2008, Schultka 2008 und nicht zuletzt die Ausarbeitung der IK-Kommission (Scholle 2016b). Letztgenannte diente als Ausgangspunkt und Rahmen für die Kategoriebenennung. Auch die dortige Einteilung der Kategorien in die Klassen des Deutschen Qualifikationsrahmens (vgl. BMBF 2011) wurde beibehalten.

Ferner wurden für das Feld der Lehre zwei Curricula in die Synthese einbezogen. Die Technische Hochschule Köln sowie die Bibliotheksakademie Bayern bieten in regelmäßigen Abständen Weiterbildungen an, in denen speziell Kompetenzen einer/s Teaching Librarians vermittelt werden sollen. In Köln handelt es sich dabei um einen einjährigen Zertifikatskurs namens *Teaching Librarian*, der zuletzt im Februar 2019 startete (vgl. TH Köln 2018). An der Bibliotheksakademie Bayern ist der modulare Kurs *Informationskompetenz* auf eineinhalb Jahre angelegt und fand zuletzt 2017 statt (vgl. Bibliotheksakademie Bayern 2017). Lehrpersonen in beiden Weiterbildungen sind zurzeit bekannte Namen aus der Forschung, wie Inka Tappenbeck und Wilfried Sühl-Strohmenger. Für die Kategorienbildung des Leitfadens wurde davon ausgegangen, dass auch die Curricula der Programme in den definierten Lernzielen Kompetenzen aufzählen, die für eine/n Teaching Librarian als maßgeblich angesehen werden.

Für die Literatursynthese wurden zunächst Kompetenzen ausgeschlossen, die als spezifisch für wissenschaftliche Bibliotheken eingestuft wurden. Die verbliebenen Kompetenzen wurden z.T. neu benannt und zusammengefasst und schließlich nach Nennungshäufigkeit geordnet. Einschränkend ist zu sagen, dass die Literatur die Kompetenzen mit unterschiedlichem Fokus beschreibt. So bezieht sich Seewald beispielsweise ausschließlich auf die Arbeit mit Kindern. Die eigene Informationskompetenz der/des Teaching Librarians wird ferner nur in einer Quelle benannt. Die Nennungshäufigkeit kann also nicht allein zur Gewichtung der Kategorien dienen.

Schließlich wurden die Anforderungen aus den Stellenanzeigen einbezogen. Dafür fand eine Codierung der Ausschreibungs-Volltexte mithilfe der Software für qualitative Datenanalyse MAXQDA 2018 statt.

4.2 HAUPTSTUDIE: DAS TEILSTRUKTURIERTE LEITFADENINTERVIEW

„Eine besondere Form des Leitfadeninterviews ist das Experteninterview. Der Befragte ist hier weniger als Person [...], sondern in seiner Funktion als Experte für bestimmte Handlungsfelder interessant. Das Experteninterview bezieht sich auf einen klar definierten Wirklichkeitsausschnitt.“
(Mayer 2009, S. 37)

Von zentraler Wichtigkeit für die vorliegende Arbeit war die Einbeziehung von Stimmen aus Öffentlichen Bibliotheken. Die aktuell tätigen Teaching Librarians können als Expert_innen für Kompetenzen gesehen werden. Unentbehrlich für die Beantwortung der Fragestellung war daher die Erhebung von Selbsteinschätzungen durch qualitative Befragungen.

Frühere Forschungsansätze wählten dabei häufig die Methode des Online-Fragebogens (Rauchmann 2009; Tappenbeck et al. 2017). Diese Vorgehensweise ist jedoch für die vorliegende Fragestellung ungeeignet, da eine möglichst flexible Herangehensweise gewählt werden sollte. Bei der Konzipierung eines Fragebogens werden in der Regel feste Kompetenzen berücksichtigt und abgefragt. Bei dieser Art der Vorformulierung besteht die Gefahr, dass alles als „wichtig“ eingestuft wird und nicht aufgeführte Kompetenzen, die unter Umständen ebenfalls relevant sind, durch das Überspringen von Freifeldern nicht erfasst werden. Die vorliegende Thematik ist darüber hinaus unmittelbar mit der individuellen Lebenswelt der Expert_innen verknüpft, weswegen angepasste Nachfragen möglich sein mussten.

Aus diesen Gründen wurde die offenere Befragungsmethode des Interviews gewählt. Diese ist geeignet, da durch individuelle Nachfragen optimal auf das Expert_innenwissen zurückgegriffen werden kann. Dabei ist allerdings die Befragungssituation zu beachten. So wird dem telefonischen Interview mehr Potenzial zugesprochen, wenn es um persönliche und intime Themen geht (vgl. Niederberger/Ruddat 2012). Die vorliegende Thematik fokussiert die professionelle Tätigkeit der Expert_innen und wurde daher nicht als kritisch eingestuft. Dem Kontakt von Angesicht zu Angesicht wurde dabei mehr Wichtigkeit beigemessen, da so auch parasprachliche Elemente wie Mimik und Gestik wahrgenommen werden können. Aus diesem Grund wurde die räumliche Anwesenheit von Forscherin und Expert_in in der Interviewsituation bevorzugt. Darüber hinaus wurden zur optimalen Rekapitulation des Gesagten Audio-Aufnahmen angefertigt (vgl. Mayer 2009, S. 46).

Durch die breite Fächerung vermittelnder Tätigkeiten in Öffentlichen Bibliotheken und die Diversität der Nutzer_innen wurde darauf geschlossen, dass sich auch die Berufsrealitäten der Teaching Librarians unter Umständen stark unterscheiden. Die Möglichkeit der Befragungs-Individualisierung wurde daher als unerlässlich eingestuft. Dennoch musste für eine optimale Analyse die Vergleichbarkeit der entstehenden Daten sichergestellt werden. Aus diesem Grund stellte sich das teilstrukturierte Leitfadeninterview als die bestgeeignetste Methode für die Hauptstudie heraus. Die Teilstrukturierung bietet durch die Orientierung des Gespräches an einem Leitfaden im Vergleich zu offenen Interview-Formaten eine gewisse Standardisierung, denn „[b]ei aller Offenheit werden in der Regel Äußerungen zu bestimmten Thematisierungsbereichen, die für die Forschungsfrage relevant sind, benötigt“ (Helfferich 2014, S. 563).

4.2.1 LEITFADENENTWICKLUNG

Der Leitfaden für die Interviews wurde mehrschrittig theoretisch vorbereitet. Interviewleitfäden liegen in der Regel Fragekategorien zugrunde, die thematisch verwandte Fragen bündeln, und in einer dynamischen Interviewsituation absichern, dass alle Hauptaspekte des Forschungsinteresses abgedeckt werden (vgl. Bogner et al. 2014, S. 28-29). Der aus der Vorstudie generierte theoretische Katalog führte Kompetenzen auf, die als mögliche Berufsanforderungen gewertet werden konnten (vgl. Kapitel 5.1). Da es jedoch nicht primär um eine Verifizierung der Ergebnisse aus der Vorstudie ging, bestand trotzdem die Verpflichtung zu größtmöglicher Offenheit der Fragen, denn „[d]er größte Fehler qualitativer Interviewdurchführung liegt darin, zuviel [sic] vorzugeben und abzufragen sowie in der Haltung, bestätigt bekommen zu wollen, was man schon weiß“ (vgl. Helfferich 2014, S. 561-562).

Diesem Spannungsverhältnis wurde durch den Einsatz von offenen Eingangsfragen und anschließenden, antwortabhängigen Vertiefungsfragen entgegengewirkt (Beispiel: Interviewte_r erzählt, dass sie/er mit Menschen aus verschiedenen Ländern zu tun hat. Vertiefungsfrage zu Fremdsprachenkenntnissen: „Auf welchen Sprachen finden Ihre Veranstaltungen statt?“).

Bei der Entwicklung des Leitfadens galt es daher, zunächst allgemeine Fragen zu finden, die den/die Expert_in zum Erzählen anregen und auf ihren/seinen Berufsalltag Bezug nehmen, denn „Kategorien werden nicht einfach in Fragen ‚übersetzt‘“ (Vogt/Werner 2014, S. 27). Der Leitfaden wurde nach Helfferichs SPSS-Prinzip erstellt (vgl. Helfferich 2011, S. 182 ff):

- S – Sammeln von Fragen,
- P – Prüfen der Frageliste unter Aspekten des Vorwissens und der Offenheit,
- S – Sortieren der Fragen,
- S – Subsummieren.

Es wurde darauf geachtet, dass sich die Fragen von allgemeinen zu spezifischen Themenbereichen hin entwickelten und abrupte thematische Sprünge vermieden wurden (vgl. Vogt/Werner 2014, S. 33). Der Umfang erstreckte sich über acht Fragengruppen, die jeweils mit einer Hauptfrage eingeleitet und anschließend ggf. durch Vertiefungsfragen ergänzt wurden:

- Frage 1: Einstieg,
- Frage 2-4: Kompetenzen (offene Abfrage),
- Frage 5-7: Kompetenzen (Spezifizierung),
- Frage 8: Abschlussfrage zu Ergänzungen.

Für den Fall von Unklarheiten oder sehr knappen Antworten wurden Aktivierungsfragen entwickelt, die im Grunde eine alternative Formulierung der Hauptfrage darstellten. Es wurde angestrebt, ausschließlich nicht-suggestive und offene Fragen zu stellen. Geschlossene Fragen wurden durch Nachfragen ergänzt.

Um den Expert_innen in der Interviewsituation die höchstmögliche Stringenz und Kohärenz zu bieten, konnte die Reihenfolge der Fragen flexibel angepasst werden und musste nicht in vorgegebener Form eingehalten werden. Für jede Frage wurde darüber hinaus ein angestrebter Zeitrahmen festgesetzt, um dem Überschreiten der maximalen Interviewdauer von 60 Minuten vorzubeugen. Eine Vorbereitung des Gespräches von Seiten der Interviewten war nicht notwendig, die Fragen konnten aber auf Wunsch

vorher eingesehen werden. Die Proband_innen wurden stets darauf hingewiesen, dass sie Subjekt und nicht Objekt des Forschungsvorhabens sind (vgl. Werner 2013, S. 134) und es sich keineswegs um eine Evaluation ihrer Fähigkeiten handelt.

4.2.2 SAMPLING

Nach der Entwicklung des Leitfadens galt es im nächsten Schritt, Expert_innen zu finden. Dabei musste es sich um Teaching Librarians (nach der Definition in Kapitel 2.3) handeln, die explizit in Öffentlichen Bibliotheken (nach der Definition in Kapitel 2.5) beschäftigt sind. Mit Blick auf die Ergänzungsstudie wurde angestrebt, dass zu jedem Interview nach Möglichkeit auch eine Veranstaltung mit der/dem Expert_in besucht werden konnte.

Der Feldzugang wurde über Veranstaltungskalender Öffentlicher Bibliotheken hergestellt, die online auf den individuellen Webauftritten der Einrichtungen recherchiert wurden. Die dort zugänglichen Kontaktadressen (in der Regel angegeben zur Anmeldung) wurden genutzt, um Teaching Librarians zu kontaktieren und ihnen das Forschungsvorhaben zu beschreiben. Darüber hinaus konnten berufliche Kontakte der Verfasserin weitere Expert_innen für Gespräche gewinnen.

Die Stichprobenziehung (*Sampling*) wurde auf verschiedene Weise erschwert: Der Rahmen dieser Arbeit erlaubte nur eine eingeschränkte Anzahl an Interviews, die im Ergebnis nicht statistisch repräsentativ sein konnte. Aus diesem Umstand sowie der o.g. punktierten Recherche ergab sich ein willkürliches Sample (*Convenience Sample*). Dieser Umstand muss kritisch gesehen werden, da ein solches Sample stets das Risiko der Datenverzerrung birgt (vgl. Akremi 2014, S. 272-273).

Im Rahmen des qualitativen Forschungsstils wurde jedoch versucht, in den einzelnen Interviews eine möglichst vollständige Kompetenzerhebung der Expert_innen zu erreichen. Darüber hinaus wurden die Interview-Ergebnisse triangulativ ergänzt. In dieser Hinsicht wurde inhaltliche Repräsentativität der Interviews und die höchstmögliche Diversität der ausgewählten Veranstaltungen angestrebt (vgl. Flick 2014, S. 23-24; Mayer 2009, S. 38), denn auch Einzelfälle stehen nicht für sich, sondern repräsentieren in gewissem Maße durchaus die Realität für die zugehörige Berufsgruppe (vgl. Werner 2013, S. 131).

Durch das Ziel, Beobachtungen und Interviews zu kombinieren war die Anwesenheit der Verfasserin in den Einrichtungen notwendig. Dies erzeugte die Limitierung von Reisekosten und Zeitaufwand. Die Online-Recherche schloss darüber hinaus Veranstaltungen aus, die nicht elektronisch beworben wurden. Dies konnte aber zum Teil durch zielgruppengerichtete Anfragen ausgeglichen werden. Auf diese Weise ergaben sich beispielsweise die Beobachtungen von Klassenführungen am Vormittag, welche in der Regel nicht online publik gemacht, sondern bilateral mit einzelnen Schulen vereinbart werden.

Zunächst wurden zehn Öffentliche Bibliotheksnetzwerke angefragt, die sich auf eher innovative Formate wie Tablet-Schulungen, Lerngruppen für Online-Kurse und Makerspace-Aktionen konzentrierten. Positive Rückmeldung kam aus fünf Netzwerken. Eine der Veranstaltungen stellte sich allerdings im Nachgang als ungeeignet heraus, da sie von Ehrenamtlichen durchgeführt wurde. Eines der Netzwerke war nicht mit den Interviewkonditionen einverstanden und lehnte eine Gesprächsaufzeichnung ab. So blieben vier Öffentliche Bibliotheksnetzwerke, in denen durch das Schneeballprinzip zehn Teaching Librarians aus fünf verschiedenen Einrichtungen interviewt werden konnten (Pretest inkludiert). Die Samplebildung erfolgte parallel zur Datenerhebung (vgl. Werner 2013, S. 131). Daraus ergaben sich weitere Formate, wie Veranstaltungen mit Klassen. Da sich auf diese Weise bereits ein Sample ergab, das

den Erhebungsrahmen einer Masterarbeit ausreicht, wurde auf die ursprünglich geplante zweite Anfragerunde per E-Mail verzichtet.

Das Geschlecht der Interviewten wurde als irrelevant eingestuft und für die vorliegende Arbeit anonymisiert. Als durchaus relevant wurde jedoch die Berufserfahrung auf der aktuellen Stelle als Teaching Librarian angesehen, diese wurde daher in allen Interviews abgefragt und belief sich auf 10 Monaten und 22 Jahren. Handelte es sich um die erste Stelle und wurde diese seit weniger als 2 Jahren besetzt, wurde die Person als Berufsanfänger_in eingestuft. Dies traf auf vier Proband_innen zu. Darüber hinaus inkludierte das Sample sechs Teamleiter_innen mit Führungsverantwortung. Alle Proband_innen waren operativ tätig, nur ein/e Proband_in nahm zu den operativen keine zusätzlichen konzeptionellen Aufgaben wahr. Der Anteil an operativer und konzeptioneller Veranstaltungsarbeit variierte je nach Proband_in und Position. Alle Interviewten konnten einen Studienabschluss vorweisen, in neun von zehn Fällen war dieser bibliotheksspezifisch. Die Abschlüsse bewegten sich ausschließlich auf Bachelor- bzw. Diplomebene. Eine Person hat im Vorfeld des Abschlusses als FAMI gearbeitet

4.2.3 PRETEST UND DURCHFÜHRUNG

Nach der theoretischen Vorbereitung einer Interviewstudie folgt im Idealfall eine Test-Befragung mit einer Person, die die Kriterien des Samplings erfüllt. Durch einen solchen Pretest wird ein optimaler Realitätsabgleich für die praktische Datenerhebung gewährleistet und die Möglichkeit geschaffen, die Befragungssituation zu proben und den Leitfaden zu evaluieren. Daher wurde ein Pretest für die vorliegende Studie als unerlässlich angesehen. In Vorbereitung auf den Pretest wurden zwei Personen aus dem Umfeld der Verfasserin befragt, die im Bibliotheksbereich beruflich tätig sind, jedoch nicht als Teaching Librarians. Hier konnte die generelle Verständlichkeit der Fragen sowie der Zeitrahmen getestet und bereits leicht angepasst werden.

Der Pretest fand am 19.11.2018 mit einer/einem Teaching Librarian statt. Hier wurde der angedachte Kontext zur Datensammlung kreiert: Das Einverständnis der/des Interviewten wurde schriftlich eingeholt, eine Audioaufnahme angefertigt und das Interview im Anschluss transkribiert. Damit wurde keine konstruierte, sondern eine reale Interviewsituation geschaffen. Das Interview dauerte ca. 50 Minuten und lag damit im kalkulierten Rahmen. Die Audio-Aufnahme konnte eine für die Weiterverwendung optimale Tonqualität vorweisen.

Darüber hinaus wurde eine inhaltliche Evaluation vorgenommen, indem die/der Interviewte im Anschluss an das Gespräch dezidiert um Feedback zu den Fragen gebeten wurde. Dieses fiel durchweg positiv aus, sodass keine Änderungen am Leitfaden vorgenommen wurden. Außerdem wurde die Erhebungssituation evaluiert, indem die Gesprächsführung der Verfasserin im Nachgang über die Audioaufnahme reflektiert wurde. Dabei wurde auf die Grundsätze nach Werner geachtet:

„[D]er Interviewer [hat] durchgängig die Kontrolle über die Erhebungssituation zu behalten. [...] Erwünscht ist also nicht die spontane – mithin häufig unbewusste und unkontrollierte – Frage oder Nachfrage, sondern vielmehr die permanente Reflexion der Interviewsituation und daraus folgernd der systematische Einsatz von Fragen.“
(2013, S. 133)

Einige kritische Anmerkungen wurden anschließend von der Verfasserin für die kommenden Interviews als schriftliches Memo auf die Leitfaden-Unterlagen übertragen (Bsp. zu Frage 1: „Nicht zu früh nachhaken im Gedankenprozess! Stille aushalten!“).

Die Evaluation ergab, dass die Erhebungssituation im Pretest trotz kleinerer Anmerkungen (s.o.) ohne große Störungen und Änderungen verlief. Aus diesem Grund konnte das Pretest-Interview mit in den regulären Datenpool der Hauptstudie aufgenommen werden. Die Durchführung der Hauptstudie fand anschließend vom 21.11.2018 bis 08.01.2019 statt. Insgesamt wurden neben dem Pretest (Person 1) neun weitere Teaching Librarians befragt (vgl. Kapitel 4.2.2). Die Dauer der Interviews variierte zwischen 37 und 68 Minuten. Eines der Interviews musste aus logistischen Gründen telefonisch geführt werden, alle anderen konnten von im persönlichen Gespräch erfolgen. Da das Telefoninterview durch eine Beobachtung ergänzt wurde, konnte trotzdem der direkte Kontakt zur/zum Expert_in hergestellt werden.

4.2.4 TRANSKRIPTION

Die Transkription der Interviews, also deren Verschriftlichung nach festgelegten Notationen, erfolgte im Prozess der Datensammlung unmittelbar nach der jeweiligen Datenerhebung. Während des Transkribierens findet gleichzeitig eine Rekapitulation der Erhebungssituation und eine Familiarisierung mit dem Datenmaterial statt. Dies ist eine wichtige erste Phase der Datenauswertung (vgl. Braun & Clarke 2006, S. 17).

Die Transkription der Interviews fand so nah wie möglich am Wortlaut der Expert_innen statt. Aus diesem Grund wurden zögernde Laute (z.B. „Äh“, „Ähm“ usw.) und Pausen übernommen. Zur Wahrung der Anonymität wurden sämtliche Namen, Bezeichnungen und Orte entfernt bzw. neutralisiert, die Rückschlüsse auf persönliche Daten der/des Expert_in, deren/dessen Geschlecht oder deren/dessen Einrichtung zuließen. Entfernungen wurden stets gekennzeichnet. Ebenfalls aus Gründen der Anonymitätswahrung wurde eine Glättung von Dialekten vorgenommen. Des Weiteren wurden einige umgangssprachliche Formulierungen vereinheitlicht, wo dies ohne Veränderung der Grundaussage möglich war (z.B. „selber“ zu „selbst“; „ne“ zu „eine“; „mal“ zu „einmal“; „was“ zu „etwas“). Um die größtmögliche Nähe zwischen Transkription und Audiofassung sicherzustellen, wurde jedes Transkript nach Fertigstellung erneut mit der Audiofassung abgeglichen und ggf. angepasst. Da ein hochwertiges Aufnahmegerät verwendet wurde, gab es keinerlei Unverständlichkeiten aufgrund der Aufnahmequalität. Bei inhaltlicher Ambiguität wurde in geschweiften Klammern gemäß einer Regieanweisung Kontextinformation ergänzt.

Das Hauptmerkmal im Transkriptions-Prozess lag eindeutig auf den verbalen Gesprächsinhalten. Dennoch wurden einige parasprachliche Merkmale ergänzt, die für die Datenauswertung relevant erschienen: (schweigendes) Zögern, Nachdenken, Lachen und Schmunzeln.

Die Audio-Aufnahmen wurden stets vollständig von Beginn bis Ende der Aufzeichnung transkribiert, mit Ausnahme einer Sequenz in der Mitte von Interview 3. An dieser Stelle wurde das Interview durch das Eintreten und die ca. fünf-minütige Konversation mit einer/einem Kolleg_in der/des Befragten unterbrochen. Der Inhalt dieser Konversation wurde nicht in das Transkript übertragen. Im Fall von Interview 1 wurden zusätzlich Notizen aus einem Nachgespräch nach Beendigung der Aufnahme ergänzt.

4.2.5 DATENAUSWERTUNG

Nach der Erhebung und Aufbereitung der Interview-Daten folgte die Datenanalyse nach dem Prinzip der *Thematic Analysis*, welches nach Braun/Clarke 2006 in sechs dynamischen Teilphasen zur Identifikation von Themenbereichen innerhalb des erhobenen Datensets führt. Die sechs Phasen sind dabei flexibel anwendbar und müssen nicht strikt chronologisch durchlaufen werden. Sie übertragen sich auf das

vorliegende Datenset wie folgt (aufbauend auf Braun/Clarke 2006, S. 87 ff. bzw. der Adaption von Mayer 2009, S. 50 ff.):

- Phase 1: Familiarisierung mit dem Datenset (Transkription),
- Phase 2: Initiale Codes entwickeln (In-Vivo),
- Phase 3: Themen suchen und Codes zusammenfassen (Deskriptiv),
- Phase 4: Themen prüfen,
- Phase 5: Genaue Definition der Codes (Codebuch entwickeln),
- Phase 6: Bericht anfertigen.

Phase 1 war demnach bereits durch die Datenaufbereitung im Zuge des Transkriptionsprozesses erfolgt (vgl. Kapitel 4.2.4). Für die weitere Datenauswertung schafft der Prozess der Kodierung die Möglichkeit, das unterschiedliche empirische Material fundiert zusammenzuführen und inhaltlich vergleichbar zu machen. Beim Kodieren werden im Datenmaterial semantische Einheiten eingeteilt, denen repräsentative Begriffe (*Codes*) zugeordnet werden (vgl. Saldaña 2016, S. 4).

Dabei wurde für Phase 2 zunächst so offen wie möglich vorgegangen. Die aus der Vorstudie vorliegende Kompetenzliste wurde daher für den Kodierungsprozess außer Acht gelassen. Damit wurde bewusst nicht gemäß dem Prinzip des *Elaborative Codings* vorgegangen, bei dem das Codesystem aus einer vorangegangenen Studie zur Weiterentwicklung einer Theorie als Ausgangspunkt dienen kann (vgl. Saldaña 2016, S. 255 ff.). Grund hierfür war die problematische Datenlage der Stellenausschreibungen wie in Kapitel 4.1 beschrieben. Stattdessen wurde eine Herangehensweise gewählt, die einen offenen Kodierungsprozess ohne vorher festgelegte Codes ermöglicht.

Gemäß der Theorie des zyklischen Kodierens nach Saldaña 2016 wurden dabei in einem ersten Zyklus zunächst ausschließlich *In-Vivo*-Codes vergeben (Phase 2). Dabei handelt es sich um repräsentative Begriffe, die direkt den Daten entnommen sind, also im Falle der Interviews dem Wortlaut der Expert_innen entsprechen (vgl. ebd. S. 105). Auf diese Weise entsteht eine hohe Anzahl an individuellen (Einzel-)Codes, die aber so nah wie möglich an den Daten bleiben. Anschließend wurden in Phase 3 zusammengehörige *In Vivo* Codes unter einem einheitlichen Begriff zusammengefasst (*Deskriptiver Code*, vgl. ebd. S. 102), geprüft (Phase 4) und definiert (Phase 5). Im zweiten Zyklus wurden die entstandenen deskriptiven Codes wiederum kodiert, sodass sich aus den Meta-Codes Kategorien gemäß des *Pattern Coding* ergaben (vgl. ebd. S. 236), die ebenfalls definiert wurden (Phase 5). Anschließend wurden die Ergebnisse präsentiert (Phase 6, vgl. Kapitel 5.2).

Die Transkription, Speicherung, Formatierung und Auswertung der Interviews fand manuell statt. Verwendet wurde hauptsächlich die Software für qualitative Datenanalyse *MAXQDA 2018*, mit Ausnahme der ersten beiden Interviews, die im Zuge der *In-Vivo*-Code-Vergabe zunächst analog auf Print kodiert und später in *MAXQDA 2018* übertragen wurden.

4.3 ERGÄNZUNGSSTUDIE: DIE BEOBACHTUNG

Gegenstand der Interviews waren Selbsteinschätzungen von Expert_innen zu den beruflichen Kompetenzen ihres Feldes. Um diese in realen Situationen abzugleichen und ggf. zu ergänzen, bot sich, wie eingangs erwähnt, der triangulative Einsatz von Beobachtungen an. Diese bieten „einen direkteren Zugang zu Handlungen und Prozessverläufen“ (Flick 2014, S. 123). Dabei war es in den Beobachtungssituationen maßgeblich, so wenig Einfluss wie möglich auf den Veranstaltungsablauf zu nehmen. Die Anwesenden (Teaching Librarian(s) und sonstige Teilnehmende) wurden dennoch stets

über den Grund der Anwesenheit der Verfasserin und den nicht-evaluativen Charakter des Forschungsvorhabens informiert. Es handelte sich bei den Beobachtungen also um offene, nicht-teilnehmende Hospitationen (vgl. Flick 2006, S. 200). Darüber hinaus fand durch eine strukturierte Protokollierung in Form von handschriftlichen Notizen eine „rekonstruierende Konservierung“ (Lüders 2017, S. 396) des Geschehens statt, indem sogenannte „Feldnotizen“ (Gehrau 2017, S. 88) während der Beobachtung im Anschluss für die Datenanalyse digitalisiert und ausformuliert wurden.

Ein Nachteil der Beobachtungsmethode in der Form, in der sie für die vorliegende Datenerhebung durchgeführt wurde, besteht darin, dass die Erhebung von Kompetenzen aus der Beobachtung heraus eine Transferleistung erfordert. Das bedeutet, dass eingesetzte Kompetenzen aus der Praxissituation heraus nur über eine Interpretationsleistung der Forscherin extrahiert werden konnten. Die Nennung der Kompetenzen, wie sie in den Interviewsituationen erfolgte, hat daher den Vorteil der Unmittelbarkeit. Dies belegt erneut die Vorteile der Triangulation, zeigt aber auch einen weiteren Aspekt: Benötigte Kompetenzen können aus dem Einsatz, aber auch aus dem Mangel heraus interpretiert werden. Da keine Evaluation der beobachteten Veranstaltungen stattfinden sollte, ergab sich aus letzterem der Konflikt, dass beobachtete Mängel dennoch für die Datenerhebung relevant waren. Die sich daraus ergebende forschungsethische Problematik, dass keine persönliche Beurteilung der durchführenden Teaching Librarians erfolgen sollte, wurde durch die vollständige Anonymisierung der Veranstaltungen erzielt.

Die Beobachtungen wurden parallel zur Interviewphase von Ende November 2018 bis Anfang Januar 2019 durchgeführt. Insgesamt wurden sieben Teaching-Library-Veranstaltungen besucht. Das Veranstaltungssample ergab sich dabei gemäß dem in Kapitel 4.2.2 erläuterten Vorgehen. Besonderer Wert wurde auf die Diversität der Zielgruppen gelegt, sodass jede der Veranstaltungen auf einen anderen Personenkreis abzielte. Darüber hinaus wurde eine gute Durchmischung klassischer Veranstaltungsformen wie Schulungen und Führungen und innovativerer Konzepte angestrebt.

Im Folgenden sind die Veranstaltungen kurz in chronologischer Reihenfolge nach Beobachtungszeitpunkt vorgestellt.

Veranstaltung 1: Bibliotheksbesuch Klasse 1-2

Veranstaltung zur Leseförderung von Erst- und Zweitklässler_innen, bei der die Einrichtung vorgestellt wird und deren Nutzung gefördert werden soll. Darüber hinaus kommen sogenannte Bee-Bots zum Einsatz, also kleine, kindgerechte Roboter, die Bienen nachempfunden sind (vgl. www.bee-bot.us).

Veranstaltung 2: „Buchcasting“ Klasse 6

Veranstaltung zur Leseförderung im Jugendalter. Auch hier soll die Nutzung der Einrichtung erklärt und gefördert werden. Die spielerische Umsetzung erfolgte durch ein „Buchcasting“, in dem altersgerechte Belletristik durch die Schüler_innen der sechsten Klasse bewertet wurde.

Veranstaltung 3: „Chaosspiel“ Klasse 3

Eine Veranstaltung zur Leseförderung mit Drittklässler_innen, bei der in schneller Abfolge Fragen beantwortet werden müssen und (ähnlich einer Rallye) Hinweise in der Bibliothek gesucht werden. Die Fragen bezogen sich dabei auch auf die Nutzung der Bibliothek.

Veranstaltung 4: Bibliotheksbesuch Klasse 10

Veranstaltung und Schulung für Zehntklässler_innen einer Oberschule zur Einführung in die Angebote der Einrichtung und deren Verortung in der Informationswelt. Sie beinhaltete sowohl eine Führungs- als auch eine Workshopseinheit.

Veranstaltung 5: Tablet Einführung für Senior_innen

Erster Teil einer dreiteiligen Veranstaltungsreihe, die sich an Menschen ab 65 Jahren richtete. Ziel war es, die Grundfunktionen von Android-Tablets zu vermitteln und Berührungsängsten mit digitalen Medien bei der älteren Zielgruppe entgegenzuwirken.

Veranstaltung 6: Recherche-Beratungszeit Erwachsene

Diese Veranstaltung richtete sich an Erwachsene im Bildungssystem (Abiturient_innen, Studierende, Auszubildende, Fortbildungsteilnehmende), die hier im Gespräch mit der/dem Teaching Librarian individuelle Recherchestrategien bezogen auf ein Bildungsprojekt (z.B. eine Hausarbeit) entwickeln konnten.

Veranstaltung 7: Einführung in digitale Bibliotheksangebote

Diese Schulungsveranstaltung zielte darauf ab, die Gesamtheit der digitalen Angebote des Bibliotheksnetzwerkes kurz vorzustellen und in die Grundfunktionen der Nutzung einzuführen. Angesprochen wurden vor allem erwachsene Nutzer_innen der Bibliothek. Anschließend gab es die Möglichkeit für die Teilnehmenden, individuelle Beratung mit eigenen Endgeräten in Anspruch zu nehmen.

Die Dauer der Veranstaltungen variierte zwischen 90 und 180 Minuten. Mit Ausnahme einer Veranstaltung konnte die/der durchführende Teaching Librarian stets auch interviewt werden. So war es möglich, sechs der Interviews mit einer Beobachtung zu kombinieren, wobei eine Veranstaltung von zwei Interviewpartner_innen gemeinsam durchgeführt wurde und ein/e Interviewpartner_in wiederum zwei beobachtete Veranstaltungen durchführte. Vier der Interviews wurden im Nachgang einer Veranstaltung geführt, zwei davor. Die Abfolge der Erhebung wurde allerdings für die Datenanalyse als irrelevant eingestuft, da der angestrebte Realitätsabgleich durch die Veranstaltungsdokumentation in Form von Notizen auch im Nachgang möglich war und die Thematisierung des Veranstaltungsformates höchstens abstrakt vorkam (Bsp.: „Können Sie mir eine Ihrer Veranstaltungen von der Konzeptionierung bis zur Durchführung erläutern?“).

Für alle Beobachtungen wurde das informierte Einverständnis der durchführenden Person in schriftlicher Form eingeholt. Die Verfasserin hat in allen Veranstaltungen lediglich hospitiert und an keiner Stelle einen aktiven Part übernommen (*nicht-teilnehmende Beobachtung* nach Flick 2006, S. 200). Sämtliche personenbezogene Daten wurden in den Protokollen anonymisiert. Die erhobenen Daten lagen in Form von schriftlichen Notizen über den chronologischen Ablauf sowie Memos zu identifizierten Kompetenzen vor, die im Anschluss in *MAXQDA 2018* transkribiert wurden.

5. ERGEBNISSE

Nach der Erläuterung der methodischen Vorgehensweise werden im folgenden Kapitel die Ergebnisse der vorliegenden Datenerhebung dargestellt. Dabei wird gestaffelt nach den einzelnen Studienverfahren. Da die Haupt- und Ergänzungsstudie eng verzahnt sind, werden ihre Ergebnisse in Kapitel 5.3 gemeinsam thematisiert.

5.1 VORSTUDIE

Insgesamt konnten 262 Ausschreibungen für Teaching Librarians ausgehend von Öffentlichen Bibliotheken in Deutschland ausgewertet werden. Auf diese Zahl kommt eine Dunkelziffer von 722 potenziellen Ausschreibungen, bei denen der Volltext nicht mehr einsehbar war, die nach Betreffzeile aber ebenfalls vermittelnde Tätigkeiten enthalten haben könnten. Damit konnte die Vorstudie den Beweis erbringen, dass Teaching Librarians in deutschen Öffentlichen Bibliotheken gesucht und eingesetzt werden.

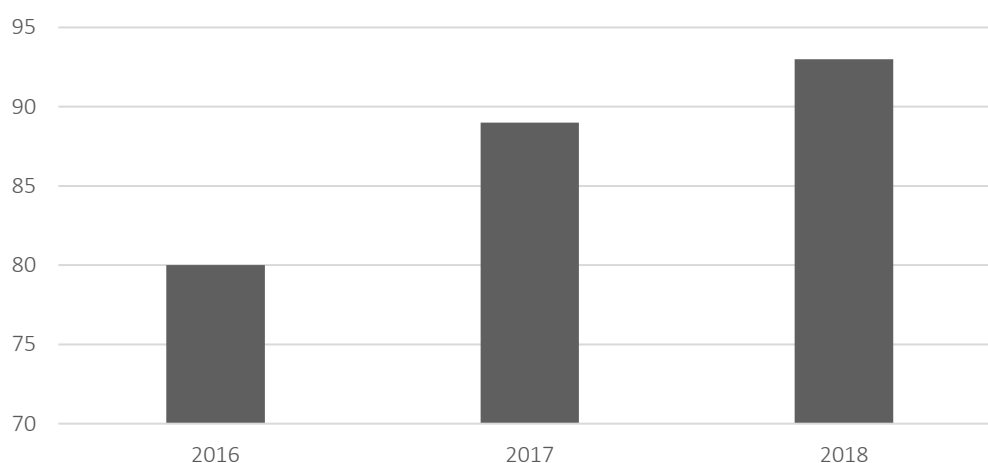


Abb. 4: Verteilung der Ausschreibungen mit Teaching-Librarian-Profil nach Jahren.

Darüber hinaus kann für die ausgewerteten Mailinglists ein stetiger Anstieg an Ausschreibungen für Teaching Librarians nachgewiesen werden (vgl. Abb. 4). Dies entspricht den Ergebnissen von Tappenbeck et al. 2017.

Da alle Vergütungen nach Tarif erfolgten und demnach bereits Bestandteil der Ausschreibung waren, konnte des Weiteren erhoben werden, welchen Qualifikationsstufen die Stellen zugeordnet wurden (vgl. Kapitel 4.1). Hier dominierten die Vergütungsstufen, die einen Bachelor- oder Diplomabschluss erforderten mit 70,6% (185 von 265 Ausschreibungen). Zweitgrößte Gruppe machten mit 22,5% die Eingruppierungen für Fachangestellte für Medien- und Informationsdienste (FAMI) aus (59 von 265 Ausschreibungen). Lediglich 2% der Ausschreibungen deutscher Öffentlicher Bibliotheken mit vermittelndem Tätigkeitsanteil wurden in die Gruppen E13 oder höher eingestuft (6 von 265 Ausschreibungen). Eine vergleichende Darstellung bietet Abb. 5

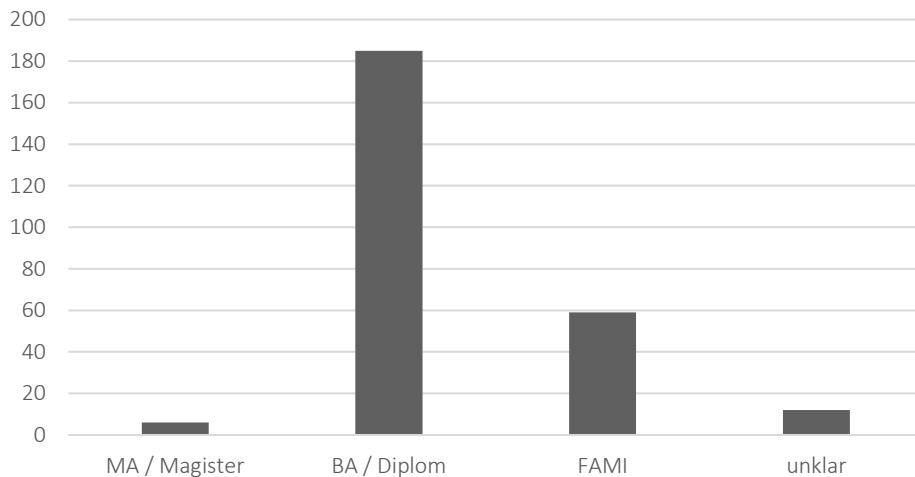


Abb. 5: Qualifikationsstufen der Ausschreibungen mit Teaching-Librarian-Profil.

Die Tätigkeit als Teaching Librarian machte laut Stellenbeschreibungen stets nur einen Teil der Stelle aus. Die Anforderungen beschreiben daher auch Kompetenzen, die nicht unmittelbar für vermittelnde Tätigkeiten eingesetzt werden, z.B. die Berechtigung zum Führen eines Kraftfahrzeuges. Die geforderten Kompetenzen wurden als theoretischer Kompetenzkatalog für die Beobachtungsstudie codiert (vgl. Kapitel 4.1) und sind in Anhang A einsehbar, das zugehörige Codebuch in Anhang B.

5.2 HAUPTSTUDIE

Die Interviews gaben Aufschluss über Spezifika im Arbeitsalltag, Ausbildungshintergrund und den Zielgruppen der befragten Teaching Librarians. Diese sollen zunächst vorgestellt werden, da sie eine Kontextuierung der benötigten Kompetenzen ermöglichen.

5.2.1 ARBEITSALLTAG

Der Arbeitsalltag der interviewten Teaching Librarians unterschied sich in der individuellen Ausprägung stark im Hinblick auf Zielgruppen, Berufserfahrung und Größe der jeweiligen Organisationseinheit oder Abteilung. Dennoch konnten Parallelen festgestellt werden, die maßgeblich für die Arbeit als Teaching Librarian in Öffentlichen Bibliotheken in Deutschland scheinen. Diese werden im folgenden Teilkapitel vorgestellt.

Mehrere Aufgabenbereiche

Lediglich Person 2 übernahm zum Zeitpunkt des Interviews ausschließlich Aufgaben aus dem Tätigkeitsfeld einer/eines Teaching Librarian. Diese Person war die einzige ohne bibliothekarischen Ausbildungshintergrund und identifizierte sich nicht als Bibliothekar_in:

„[M]an merkt, ich bin kein/e Bibliothekar_in. Das merke ich auch immer noch, ja.“
(Person 2, A.52)

Die anderen Interviewten übernahmen nicht ausschließlich vermittelnde Aufgaben, sondern waren mit multiplen Aufgaben betraut, vor allem im Zusammenhang mit der Aufrechterhaltung des Tagesbetriebes ihrer Einrichtungen, in der Regel vor allem Info-Dienste. Diese verschiedenen Aufgabenbereiche hatten Auswirkungen aufeinander und beeinflussten sich inhaltlich laut einiger Aussagen gegenseitig:

„[A]n einem typischen Tag werden wahrscheinlich noch andere Termine auf einen warten. Also, wir haben da ganz, äh, viele diverse Geschichten noch drumherum. Wie es glaube ich auch vielen einfach geht. Ähm, ja. Das heißt: Terminreichtum. Man ist sehr glücklich, wenn man auch mal ‚nur‘ eine Klasse hat.“

(Person 8, A.26)

Innerhalb der Arbeit als Teaching Librarian hatten bis auf eine Person alle Befragten sowohl operative, als auch konzeptionelle Aufgaben (vgl. Kapitel 4.2.2). Diese Kombination wurde zum Teil positiv hervorgehoben. Die Bedeutung des Praxisbezuges wurde dabei explizit betont:

„Das ist, das ist das Schöne: Wir haben diesen Mix aus dem Operativen und dem Konzeptionellen und Leute, die konzeptionell arbeiten, arbeiten auch operativ. Das heißt, man kann direkt beobachten, wie die Konzepte funktionieren.“

(Person 8, A.18)

Berufsidentität

Die Identität als Teaching Librarian hing in den Aussagen der Interviewten stark von der Auffassung der eigenen Vermittlungsaufgaben im Kontext der verschiedenen Aufgabenbereiche ab. Konkret bedeutet das, dass Interviewte, die pädagogische und didaktische Aufgaben als Kern ihrer Arbeit beschrieben, ihre Berufsbezeichnung eher auf diese Aufgaben anpassten. Dies traf auf genau die Hälfte der Befragten zu.

„[I]ch würde mich selbst als Bibliothekspädagog_in bezeichnen, weil es tatsächlich dieser pädagogische Anteil inzwischen einfach ein ganz hoher ist.“

(Person 10, A.4)

„[Ich] beobachte mich mehr dabei, wie ich sage, dass ich im medienpädagogischen Bereich arbeite.“

(Person 8, A.6)

Die andere Hälfte nannte andere Aufgabenfelder als zentral und grenzte sich zum Teil stark von der Rolle einer Lehrperson ab:

„Also, was ich täglich mache ist - meine Hauptaufgabe ist ja die Erfassung der Medien.“

(Person 7, A.8)

„Ein/e Lehrer_in kann so etwas nicht vermitteln, ich bin aber kein/e Lehrer_in! Und ich, ähm, sehe meine Aufgabe eher darin, äh, insgesamt, ähm, die Inhalte, die wir als Bibliothek anbieten können auch darzustellen und, äh, nicht darin, pädagogische Disziplinierungsmaßnahmen durchzuführen.“

(Person 4, A.52)

Die eigene Berufsidentität war also bei den Befragten unterschiedlich ausgerichtet. Unterstützt wird dieses Ergebnis durch vereinzelte Aussagen zur individuellen Gestaltung der eigenen Arbeit. Diese machten deutlich, dass nach Auffassung von ca. einem Drittel der Interviewten die eigene Persönlichkeit einen maßgeblichen Einfluss auf die Ausprägung der vermittelnden Tätigkeiten habe:

„So, also ich glaube das ist wichtig, dass man das so ein bisschen zu seinem Eigenen dann auch macht.“

(Person 3, A.80)

Ziele

Ähnlich der Berufsidentität konnten in den Interviews verschiedene Auffassungen über die Ziele der eigenen Tätigkeit festgestellt werden. Übergeordnet fördern alle Befragten die Informationskompetenz der Teilnehmenden, dies wurde aber nicht immer als zentral gesehen. Person 7 und Person 4 nannten als vorrangiges Ziel die Lobbyarbeit für die eigene Einrichtung. Dazu zählten für sie die Nutzung vor Ort, darüber hinaus aber auch die Nutzung der digitalen Angebote:

„Erfolgserlebnisse sind für mich, wenn jetzt eine Veranstaltung durchgeführt wurde und wir haben dann tatsächlich im Endergebnis Neuanmeldungen.“
(Person 7, A.104)

Abgesehen von der unmittelbaren Nutzungssteigerung der eigenen Öffentlichen Bibliothek wurde die Förderung des ganzheitlichen Blicks auf die Bildungsinstitution Bibliothek als Ziel genannt. Von Person 2, 3, 4, 8 und 9 wurde die Werbung für bibliothekarische Angebote auf der Makroebene betont, also die Rolle von Bibliotheken in der Gesellschaft:

„Aber, ähm, ich finde, eigentlich so der wichtigste Aspekt von Bibliotheken ist diese Teilhabe und diese Chancengerechtigkeit, die es ja eigentlich so nicht gibt. Aber hier wird die ein Stück weit irgendwie ermöglicht. Und dass sollte auch die benachteiligten Kinder irgendwie erreichen.“
(Person 2, A.106)

Person 5 und 10 stuften als wichtigen Erfolgsfaktor den Spaß der Teilnehmenden an der Erfahrung in der Bibliothek ein. Auf diese Voraussetzung bauten höhere Ziele der vermittelnden Arbeit auf.

Zielgruppen und Kooperationen

In Verbindung mit der erwähnten Mehrfachtigkeit kommen die meisten Interviewten mit der ganzen Bandbreite der Nutzer_innen ihrer Öffentlichen Bibliothek in Kontakt. Konkret bezogen auf die Tätigkeit als Teaching Librarian lassen sich die Zielgruppen jedoch genauer ausdifferenzieren. Dies hängt damit zusammen, dass die beschriebenen Veranstaltungen für eine explizite Gruppe stattfinden, oftmals in Kooperation mit anderen Bildungseinrichtungen. Die Ergebnisse der Zielgruppenabfrage sind in Tab. 2 dargestellt. Auffällig ist die Omnipräsenz der jugendlichen Zielgruppe.

| Zielgruppe | Interviewte | Anteil |
|--|----------------------|--------|
| Jugendliche (10-18 Jahre) | Alle Personen | 100% |
| geflüchtete und migrantische Jugendliche | Person 1, 2, 3, 8, 9 | 50% |
| Kinder (0-10 Jahre) | Person 1, 2, 3, 5, 6 | 50% |
| Senior_innen | Person 4, 7, 5, 8, 9 | 50% |
| Eltern | Person 1, 2, 3 | 30% |
| Studierende und Auszubildende | Person 8, 9 | 20% |
| Lehrer_innen und Erzieher_innen | Person 3, 10 | 20% |

Tab. 2: Genannte Zielgruppen der vermittelnden Veranstaltungen der interviewten Teaching Librarians.

In diesem Zusammenhang betonte Person 6 den leichteren Zugang zu Kindern und Jugendlichen, da diese noch im Bildungssystem seien. Angebote für Erwachsene zu schaffen sei dagegen aus finanziellen Gründen erschwert:

„Wir haben auch - leider muss man sagen - im kompletten System sehr wenige Erwachsenenveranstaltungen. Aber das ist glaube ich auch eine Geldfrage auch einfach. Und das können wir uns einfach (schmunzelt) etatmäßig nicht leisten (lacht), dass wir da regelmäßig etwas machen. Weil, am Besten soll es ja immer nichts kosten und das ist schwierig für Erwachsene einfach so etwas zu finden.“
(Person 6, A.18)

Kooperative Arbeit mit anderen Einrichtungen und Institutionen, vor allem in öffentlicher Trägerschaft, z.B. lokale Stadtteilzentren, Freizeitheime, Schulen und Kindertagesstätten ist bei allen Befragten Teil der eigenen Tätigkeit. Aus den Kooperationen ergaben sich dabei zum Teil eigene Veranstaltungsformate zur Schulung der Informationskompetenz des pädagogischen Personals. Dazu Person 10:

„Die, äh, Multiplikator_innen auch mit solchen Sachen bekannt zu machen. Ich mache eben auch wirklich viele Fortbildungen auch für Lehrer_innen, Erzieher_innen, andere Multiplikator_innen und das ist auch, was ich sehr, sehr gerne mache. Wo man eben solche Sachen auch vermitteln kann.“
(Person 10, A.76)

Gleichzeitig betont sie im Gegenzug die Erweiterung der eigenen pädagogischen Kompetenzen durch Kooperationspartner_innen:

„[D]as war die perfekte Kombination, weil von uns kam sozusagen diese Medienkompetenz und diese medienpädagogische Seite und von der anderen Seite kam die pädagogische Seite. Und die haben gesagt: ‚Wenn ihr das mit Erzieher_innen machen wollt dann müsst ihr - dann schlagen wir euch vor, dass ihr so und so vorgeht.‘“
(Person 10, A.14)

Lobbyarbeit

Unter anderem aus den Kooperationen ergibt sich für die Befragten eine Lobbyarbeit nach außen. Ungefähr ein Drittel der befragten Teaching Librarians (Person 3, 5, 10) beschreiben die proaktive Gewinnung neuer Kooperationspartner_innen als Teilbereich der eigenen Arbeit:

„Und es hat sich gezeigt, dass die Kitas eben sich nie von sich aus melden, ich weiß nicht warum. Ich sage denen jedes Mal - die sagen jedes Mal: ‚Ach das ist so schön!‘ und ich sage: ‚Naja Sie können sich eigentlich jederzeit wegen einem Termin melden!‘ Machen die aber nicht. Und deshalb sind wir dazu übergegangen, drei Mal im Jahr quasi so ein Mailing zu machen. Also zu Weihnachten, Ostern, Sommer, sage ich jetzt mal so grob. Und dann zu sagen: ‚Die und die Termine bieten wir an.‘ Und dann melden die sich. Also manchmal funktioniert das eher durch Verknappung, weil theoretisch können wir das immer machen.“
(Person 3, A.56)

Auch die Lobbyarbeit für die eigene Tätigkeit innerhalb der eigenen Institution wird von einigen Befragten als Teilaspekt beschrieben (Person 1, 2, 3, 10). Person 2, die überwiegend konzeptionell arbeitet, beschrieb beispielsweise Schwierigkeiten, die eigenen Konzepte in den Zweigstellen der Bibliothek zu etablieren:

„Wobei ich nicht erwartet hätte, dass - und das soll jetzt nicht so negativ rüberkommen, wie es vielleicht klingt - dass die Kollegen so skeptisch sind. Also, dass man so viel Arbeit damit hat, ähm, Angebote unterzubringen, sozusagen.“
(Person 2, A.80)

5.2.2 AUSBILDUNGSHINTERGRUND

Neben den unmittelbaren Kompetenzen wurde in den Interviews auch abgefragt, welche Quellen maßgeblich für ihren Erwerb waren. Das folgende Kapitel dient der Darstellung der Ergebnisse dieses Bereiches.

Als mögliche Basis der eingesetzten Berufskompetenzen wurde zunächst das Studium der Befragten gesehen (alle konnten ein abgeschlossenes Studium vorweisen, vgl. Kapitel 4.2.2). Hierbei stellte sich heraus, dass der Abschlusszeitpunkt zentral für die Einschätzung der Signifikanz der erlernten Studieninhalte war. Einige Interviewpartner_innen, deren Abschluss bereits vor der Jahrtausendwende erfolgt war (Person 1, 4, 7, 10), sahen entweder gar keine Übertragung der Studieninhalte auf ihre aktuelle Stelle oder lediglich durch Transferleistungen:

„Und ähm, selbst Dinge, ähm, wie Katalogisierung, RAK - wo man heute sagt: ‚Ja, so ein Quatsch, das braucht man doch alles nicht mehr!‘ Ja, man braucht diese kleinteilige, äh – ‚Was kommt in welcher Reihenfolge?‘ - diese Dinge braucht man nicht mehr. Aber auch digital wird sehr genau, äh, geguckt, ob ich da irgendwo ein Zeichen zu viel gesetzt habe oder nicht.“
(Person 4, A.34)

„Äh, ja, ich bin 1995 mit dem Studium fertig geworden und äh, die Methoden von damals zu heute sind doch andere, ne. Wir haben damals noch diese Frontalsache beigebracht bekommen. Damit kann man heute keine/n mehr hinterm Ofen vorlocken, würde ich mal sagen, ne. Das muss schon dann in Richtung Gruppenarbeit gehen und, äh, Schüler_innen aktiv mit einbeziehen und so weiter. Also da ist - klar, die Grundkenntnisse vom Studium sind durchaus anzuwenden, aber es hat sich eben halt in den 23 Jahren sehr viel getan.“
(Person 7, A.36)

Lediglich eine Person aus dem Sample hatte auch Erfahrung in der Tätigkeit als FAMI in einer Öffentlichen Bibliothek. Sie betonte explizit die Übernahme von vermittelnden Tätigkeiten durch FAMI:

„Also wir können das hier Gott sei Dank ganz gut aufteilen, weil wir hier die FAMIs halt auch haben, die auch die Kitas dann machen mit diesem ganzen Bilderbuchkino, dass da auch ein paar Leute das dann mitmachen. Das ist recht gut verteilt Gott sei Dank.“
(Person 6, A.16)

Unabhängig vom Abschlusszeitpunkt sah der Großteil der Befragten das größte Defizit in der Ermangelung didaktischer und pädagogischer Theorie als Studieninhalt (Person 4, 8, 9, 10) sowie in der Theorie zur Veranstaltungskonzeption:

„Dieser Punkt zum Beispiel, konzeptionell denken oder, ähm, so im Grunde eine Schulung, äh, konzipieren – das hätte ich mir im Studium gewünscht. Das – da kam ich – musste mich wirklich reinfuchsen! Das wäre so ein Thema, da das wäre wirklich super gewesen.“
(Person 9, A.56)

Als weiterer Aspekt, auch bei erst kurzzeitig zurückliegendem Studienabschluss, stellte sich für zwei Befragte (Person 3, 6) die Ausdifferenzierung der Studieninhalte in Spezifika für wissenschaftliche und für Öffentliche Bibliotheken heraus:

„Aber ich bin schon froh, dass ich jetzt eher an einer Hochschule studiert habe, die beides abdeckt. Also es gibt ja Hochschulen, wo das wesentlich mehr wissenschaftlich orientiert ist. Und ich hatte schon immer klar den Schwerpunkt ÖB.“
(Person 3, A.78)

Durchweg positiv hervorgehoben wurden die Praxisanteile im Studium. Auch Erfahrungen aus vorhergehenden Stellen wurden bei den Nicht-Berufsanfänger_innen als Faktor für die erfolgreiche Ausübung der aktuellen Tätigkeit bejaht. Darüber hinaus implizierten alle Befragten, dass die Erfahrung auf ihrer aktuellen Stelle als Teaching Librarian die zentralste und wichtigste Quelle für einen erfolgreichen Berufsalltag sei.

„Und letztendlich haben mir dann die vielen Praxisjahre dann doch dabei mehr geholfen, als jetzt die Grundkenntnisse, die ich im Studium erworben habe.“
(Person 7, A.38)

„Also, wenn sich plötzlich zwei Teenies vor einem ankeifen und man ist irgendwie zwei Köpfe kleiner als die, dann kann einen darauf nicht das - das beste Studium einfach nicht vorbereiten, ne.“
(Person 8, A.36)

„Das Beste waren die Praktika! Da hat man ja dann wirklich Einblick bekommen. Daraus habe ich sehr viel mitgenommen.“
(Person 5, A.66)

Neben dem kompetenzschulenden Effekt von Studium, Praxiseinheiten und Berufserfahrung erwähnten neun der zehn Interviewten, dass sie sich aktiv in ihrem Berufsfeld fortbildeten. Als Weiterbildungsquellen konnten die Teilnahme an Fachtagungen, der Besuch von Fortbildungen (zum Teil durch Kooperationspartner_innen, vgl. Kapitel 5.3.1), das Mitwirken in Gremien und Arbeitsgruppen intern und extern, die Sichtung neu erschienener Literatur und Fachblogs sowie das Abonnement von Mailinglists identifiziert werden. Konkrete Schnittstellen zur vermittelnden Arbeit in wissenschaftlichen Bibliotheken zeigten sich in der Erwähnung des *Bibliothekartages* (Person 3, Person 8) und der Mailinglist *InetBib* (Person 8; zur Mainlinglist vgl. Kapitel 4.1).

*„Überhaupt eingebettet zu sein in diese Fachcommunity und zu verstehen:
,Ah, ja, Bibliothekartag-Smalltalk ist jetzt vielleicht nicht jedermanns Sache, aber da treffe ich Leute und da höre ich Sachen, die irgendwie relevant sind!‘ Ne.
Und wenn es nur InetBib ist. Und wenn auf InetBib irgendwie am Tag 30 Stellenausschreibungen kommen, aber EINE interessante Mail dazwischen ist, hat es sich doch gelohnt, ähm, zwischendrin mal reinzuschauen.
Ähm, was ich daneben aber auch wichtig finde, ist, den Impuls von außen zuzulassen.“*
(Person 8, A.40)

5.3 HAUPT- UND ERGÄNZUNGSSTUDIE

Im folgenden Teilkapitel sind die zentralen Ergebnisse in Bezug auf die vorliegende Forschungsfrage vorgestellt. Dazu gehört als Kernstück die Liste mit allen festgestellten Kompetenzen einschließlich der besonders hervorgehobenen Hauptkompetenzen aus der Selbsteinschätzung und Beobachtung der Teaching Librarians.

5.3.1 KOMPETENZKATALOG

Insgesamt konnten in den Interviews und den Beobachtungen 67 verschiedene Kompetenzen aus dem Arbeitsalltag der befragten Teaching Librarians festgestellt werden. Diese setzen sich aus 45 Kompetenzen auf der ersten Ebene zusammen, die zum Teil durch zugehörige Kompetenzen spezifiziert werden.

Die Einteilung wurde in vier Kompetenzklassen unternommen. Diese entsprechen ungefähr den Klassen des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR), deren Bezeichnungen allerdings angesichts der definitorischen Grundlage dieser Arbeit kritisch gesehen wurden (vgl. Kapitel 2.4). Die Bezeichnungen lehnen sich daher an den *Handlungskompetenzrahmen* der Kultusministerkonferenz (vgl. Klingenberg 2017; Groeneveld et al. 2013, S. 3) an:

1. Sozialkompetenzen
Kompetenzen, die auf individuellen Merkmalen aufbauen, die mit sozialer Interaktion zu tun haben.
2. Selbstkompetenzen (DQR: Persönlichkeitsmerkmale)
Kompetenzen, die auf individuellen Merkmalen aufbauen, welche nicht unmittelbar mit sozialer Interaktion verbunden sind. Diese Merkmale können durch Strategien der Persönlichkeitsentwicklung geschult werden.
3. Fachkompetenzen (DQR: Wissen)
Kompetenzen, die sich auf fachspezifisches Wissen beziehen. Fachkompetenzen können durch das Erlernen und Merken von Fakten und Methoden eines Fachs erreicht werden, also durch das Training der eigenen Kognition.
4. Sachkompetenzen (DQR: Fertigkeiten)
Kompetenzen, die ebenfalls auf Wissen aufbauen, jedoch nicht fachspezifisch sind. Hierzu gehören sogenannte *Metakompetenzen*, die auf alle Fachgebiete übertragbar sind.

Die Anordnung der Kompetenzen erfolgt in Tab. 3 nach Codierungshäufigkeit. Das Codebuch mit den Definitionen der Kompetenzen ist in Anhang C einsehbar. Es sei kritisch angemerkt, dass dieser Indikator nur bedingt Aufschluss über die Wichtigkeit der Klasse bieten kann, da die Vergabe der Codes unter anderem von der Gesprächsstruktur der Interviews abhängt. Bei weniger stringenten Interviews wurde der Code kleinteiliger vergeben, während er bei sehr gradlinig verlaufenden Interviews in einem größeren Block und daher nur ein Mal vergeben wurde. Daher ist auch die Anzahl der Personen ergänzt, die diese Kompetenz insgesamt genannt oder zum Ausdruck gebracht haben.

Ein weiterer Indikator für die Gewichtung der Klassen ist beispielsweise die Betonung der Kompetenzwichtigkeit durch Sprachattribute wie „wichtig“, „essenziell“ oder „bedeutsam“. Diese Attribute wurden in den Interviews analysiert und mit der Codierungshäufung verglichen.

Tab. 3 stellt die festgestellten Kompetenzen gebündelt dar. Jene Kompetenzen, die von mindestens zwei Interviewten als besonders wichtig betont wurden, sind in Tab. 3 fett markiert. In die Auswertung wurde sowohl die Interview-, als auch die Beobachtungsstudie einbezogen. Die Anordnung erfolgt absteigend nach Häufung der Obercodes (Anz. Codes), zusätzlich aufgeführt ist die Zahl der Personen, bei denen die

Kompetenz codiert wurde (Anz. Pers.) und die Anzahl der Veranstaltungen, in denen die Kompetenz beobachtet wurde (Anz. Ver.) Genaue Definitionen der Kompetenzen bietet das Codebuch (Anhang C).

| Soft Skills | | | | | | | |
|---|---------------|---------------|--------------|---|---------------|---------------|--------------|
| 1. Sozialkompetenzen (Codes ges.: 345) | Anz. Codes | Anz. Pers. | Anz. Ver. | 2. Selbstkompetenzen (Codes ges.: 276) | Anz. Codes | Anz. Pers. | Anz. Ver. |
| Zielgruppenanalyse | 33 | 9 | 6 | Offenheit | 36 | 9 | 1 |
| Dienstleistungs- und Serviceorientierung | 24 | 7 | 4 | Selbstständigkeit / Eigeninitiative | 16 | 8 | - |
| Netzwerken | 23 | 7 | 2 | Flexibilität und Spontanität | 24 | 6 | 6 |
| Teamfähigkeit | 19 | 7 | 1 | Improvisation | 3 | 2 | 1 |
| Feedbackfähigkeit | 6 | 3 | - | Flexibilität in den Arbeitszeiten | 4 | 4 | - |
| Stärkenanalyse | 8 | 6 | - | Kreativität | 19 | 7 | - |
| Absprachen treffen | 12 | 6 | 1 | Organisationsfähigkeit | 18 | 8 | 2 |
| Beratungskompetenz | 18 | 4 | 5 | Zeitmanagement | 17 | 5 | 3 |
| Geduld | 17 | 6 | 3 | Sorgfalt | 2 | 2 | - |
| Humor | 17 | 6 | 4 | Selbstbewusstsein | 17 | 7 | - |
| Wertschätzung der Teilnehmenden | 15 | 6 | 3 | Belastbarkeit | 15 | 6 | 3 |
| Durchsetzungsfähigkeit | 14 | 7 | 1 | Resilienz / Fehlertoleranz | 15 | 7 | 1 |
| Konfliktmanagement / Mediation | 13 | 6 | 2 | Reflexionsfähigkeit | 14 | 5 | 3 |
| Diplomatie | 8 | 6 | - | Ehrgeiz / Weiterentwicklungswille | 13 | 7 | - |
| Empathie | 12 | 6 | 1 | Neue Impulse setzen | 12 | 7 | - |
| Diversity-Kompetenz | 11 | 5 | 3 | Verantwortungsbewusstsein | 12 | 5 | 1 |
| Führungskompetenz | 11 | 6 | 2 | Verlässlichkeit | 4 | 3 | - |
| Mentoring und Coaching | 18 | 6 | - | Auffassungsgabe | 7 | 3 | 1 |
| Delegationsfähigkeit | 8 | 5 | 2 | Konstruktivität | 11 | 5 | 4 |
| Affinität zu Sozialer Interaktion | 11 | 6 | 1 | Lernfähigkeit | 5 | 5 | - |
| Präsentationsfähigkeit | 9 | 5 | 3 | Prioritäten setzen | 6 | 3 | - |
| Motivierungsfähigkeit | 11 | 6 | 3 | Praxisorientierung | 4 | 3 | - |
| Kommunikationsfähigkeit | 16 | 6 | 3 | Technikaffinität | 2 | 1 | - |
| Kritikfähigkeit | 6 | 5 | 1 | | | | |
| Hard Skills | | | | | | | |
| 3. Fachkompetenzen (Codes ges.: 157) | Anz. Codes | Anz. Pers. | Anz. Ver. | 4. Sachkompetenzen (Codes ges.: 143) | Anz. Codes | Anz. Pers. | Anz. Ver. |
| Didaktische Kenntnisse (allgemein) | 46 | 7 | 7 | Finanzen und Anträge | 22 | 5 | - |
| Mediendidaktik | 9 | 4 | 3 | Effizienz mit Ressourcen | 7 | 4 | - |
| Theater- und Musikdidaktik | 4 | 2 | - | Öffentlichkeitsarbeit / Social Media | 22 | 8 | 1 |
| Medien-, Recherche- & Informationskompetenz | 16 | 5 | 3 | Evaluation | 20 | 5 | 5 |
| Softwarekenntnisse | 15 | 7 | 3 | Qualitätsmanagement | 3 | 2 | - |
| Hardwarekenntnisse | 15 | 6 | 4 | Projekt- und Veranstaltungsmanagement | 19 | 5 | 2 |
| Pädagogische Theorie | 14 | 5 | 3 | Konzeptionelles Denken | 17 | 7 | 1 |
| Bibliothekarische Fachkenntnisse | 13 | 6 | 1 | Fortentwicklung der Programme | 21 | 8 | 1 |
| Sprachkenntnisse | 8 | 3 | 1 | Kontextuierung | 12 | 8 | - |
| Juristische Kenntnisse | 6 | 3 | 2 | | | | |
| Schauspiel- und Vorlesefähigkeit | 5 | 3 | 1 | | | | |

Tab. 3: Liste der 67 festgestellten Kompetenzen aus der Haupt- und Ergänzungsstudie. Anordnung absteigend nach Häufung der Obercodes (Anz. Codes), zusätzlich aufgeführt ist die Zahl der Personen, bei denen die Kompetenz codiert wurde (Anz. Pers.) und die Anzahl der Veranstaltungen, in denen die Kompetenz beobachtet wurde (Anz. Ver.) Markierungen (fett) bei Wichtigkeitsbetonung von mindestens zwei der Befragten. Definition der Kompetenzen im Codebuch (Anhang C).

Die Wichtigkeitsbetonungen wurden darüber hinaus verwendet, um Hauptkompetenzen zu identifizieren. Es konnten 15 Kompetenzen separiert werden, auf die mindestens zwei Interviewte eine besondere Betonung legten. Um ein begründetes Ranking dieser Hauptkompetenzen zu erzeugen, wurden zwei Koeffizienten hinzugezogen. Score 1 ist der Faktor aus dem Anteil der Personen mit Wichtigkeitsbetonung (Anz.Bet.) und dem Anteil an Personen, die die Kompetenz insgesamt genannt haben (Anz.Pers.), bezogen auf das Gesamt-Sample von 10 Personen. Dieser Faktor wurde als Rankinggrundlage gewählt, da er sowohl aufzeigt, wie oft eine Kompetenz überhaupt genannt wurde (Scope), als auch die Datenpunkte zu deren Gewichtung einbezieht (Depth).

$$\text{Score 1} = (\text{Anz.Bet.}/10) \times (\text{Anz.Pers.}/10)$$

Für den Fall von Indifferenzen wurde ein zweiter Score hinzugezogen. Score 2 ist der Quotient aus der Anzahl der Codes und der Anzahl der Personen, die eine Kompetenz genannt haben, also die durchschnittliche Code-Verteilung pro Person. Er wurde gewählt, da er die generelle Frequenz der Nennungen abbilden kann, die zwar der o.g. Problematik der differierenden Gesprächsstringenz unterliegt, aber dennoch nicht trivial ist.

$$\text{Score 2} = \text{Anz.Codes} / \text{Anz.Pers.}$$

Die Anteile der Kompetenzklassen unter den Hauptkompetenzen behalten die Gewichtung aus dem Gesamtkatalog (Tab. 3) bei:

Sozialkompetenzen → Selbstkompetenzen → Fachkompetenzen → Sachkompetenzen.

| Nr. | Kompetenz | Anz. Pers. | Anz. Bet. | Anz. Codes | Score 1 | Score 2 |
|-----|--|------------|-----------|------------|---------|---------|
| 1 | Netzwerken | 7 | 5 | 23 | 0,35 | 3,29 |
| 2 | Kontextuierung | 8 | 4 | 12 | 0,32 | 1,50 |
| 3 | Offenheit | 9 | 3 | 36 | 0,27 | 4,00 |
| 4 | Flexibilität und Spontanität | 8 | 4 | 24 | 0,24 | 4,00 |
| 5 | Bibliothekarische Fachkenntnisse | 7 | 4 | 13 | 0,24 | 2,17 |
| 6 | Didaktische Kenntnisse (allgemein) | 9 | 3 | 46 | 0,21 | 6,57 |
| 7 | Kreativität | 7 | 3 | 19 | 0,21 | 2,71 |
| 8 | Zielgruppenanalyse | 9 | 2 | 33 | 0,18 | 3,67 |
| 9 | Humor | 6 | 3 | 17 | 0,18 | 2,83 |
| 10 | Kommunikationsfähigkeit | 6 | 3 | 16 | 0,18 | 2,67 |
| 11 | Affinität zu Sozialer Interaktion | 6 | 3 | 11 | 0,18 | 1,83 |
| 12 | Dienstleistungs- und Serviceorientierung | 7 | 2 | 24 | 0,14 | 3,43 |
| 13 | Resilienz / Fehlertoleranz | 7 | 2 | 15 | 0,14 | 2,14 |
| 14 | Mentoring und Coaching | 6 | 2 | 18 | 0,12 | 3,00 |
| 15 | Motivierungsfähigkeit | 6 | 2 | 11 | 0,12 | 1,83 |

Tab. 4: Liste der 15 Hauptkompetenzen nach 1. Anzahl der Personen, die eine Kompetenz erwähnten (Anz.Pers.), 2. die Wichtigkeit dieser Kompetenz hervorhoben (Anz.Bet.; ≤2) und 3. der Codierungshäufung (Anz.Codes). Definition der Kompetenzen im Codebuch (Anhang C).

Auffällig ist die hohe Positionierung der einzigen Sachkompetenz *Kontextuierung*. Es handelt sich hierbei um eine sehr umfassende Kompetenz, die die Fähigkeit der/des Teaching Librarians beschreibt, die eigene Institution in einen größeren Zusammenhang einzuordnen und damit die eigene Arbeit verknüpft mit anderen Vorgängen zu sehen. Dazu zählen unter anderem die Informiertheit über das Umfeld, Marktkennntnis (z.B. in Bezug auf neue Hardware), Entscheidungsprozesse zur Integration oder Nicht-Integration neuer Technologien und die Analyse der spezifischen Anforderungen an die eigene Einrichtung. In diesem Zusammenhang wird der Bezug zur wichtigsten Kompetenz deutlich, der *Netzwerkarbeit*. Bei ihr geht es als Sozialkompetenz darum, durch soziale Interaktionen mit anderen Personen und Institutionen die vermittelnden Tätigkeiten der Teaching Librarians vorteilhaft zu positionieren und ggf. Kooperationen herzustellen. Wenig überraschend scheint angesichts der breiten

Zielgruppen und diversen Veranstaltungsformate (vgl. Kapitel 5.2.1) die Bedeutung der Anpassungskompetenzen *Flexibilität und Spontanität*. Kombiniert mit *Offenheit* und *Kreativität* wird deutlich, dass auch die stetige Anpassung und Veränderung des Arbeitsalltages sich in den Kompetenzen einer/eines Teaching Librarian widerspiegeln müssen. Etwas abgeschlagen im Ranking ist die Selbstkompetenz, mit negativen Eindrücken im Arbeitsalltag ohne Leistungsverlust umzugehen, beschrieben als *Resilienz / Fehlertoleranz*.

An Position 5 und 6 stellt sich das Spannungsfeld zwischen *bibliothekarischen und didaktischen Fachkenntnissen* heraus, das später in Kapitel 6.3 noch diskutiert wird.

Als weitere Sozialkompetenzen in der Hauptgruppe folgen die Kommunikationskompetenzen *Zielgruppenanalyse, Humor, Kommunikationsfähigkeit* und *Affinität zu Sozialer Interaktion*. Darauf folgen die Dienstleistungskompetenzen *Dienstleistungs- und Serviceorientierung, Mentoring und Coaching* und *Motivierungsfähigkeit*. Aus diesem Ranking lässt sich resümieren, dass in der öffentlichen Teaching Library Sozialkompetenzen die wichtigste Kompetenzgruppe ist. Zentrale Kompetenzbereiche innerhalb dieser Gruppe sind (absteigend): *Vernetzung → Kommunikation → Dienstleistung*.

Eine genauere Darstellung der Kompetenzen bieten die folgenden Teilkapitel, die darüber hinaus mögliche Gruppierungen für jede Kompetenzklasse gesondert vorstellen. Hier werden eingangs die zugehörigen Kompetenzen gemäß Tab. 4 vorgestellt und die Hauptkompetenzen wieder fett hervorgehoben.

5.3.2 SOZIALKOMPETENZEN

Als dominierende Kompetenzklasse konnten eindeutig die Sozialkompetenzen identifiziert werden. Das folgende Teilkapitel stellt sie gestaffelt nach Einsatzgebiet im Arbeitsalltag dar.

Gruppe I: Allgemeine Sozialkompetenzen

Zugehörige Kompetenzen: *Affinität zu sozialer Interaktion* (+ Präsentationsfähigkeit, **Kommunikationsfähigkeit, Motivierungsfähigkeit**), **Humor**, Kritikfähigkeit, Konfliktmanagement / Mediation (+ Diplomatie), Geduld, Durchsetzungsfähigkeit, Empathie, Diversity-Kompetenz.

Allgemeine Sozialkompetenzen sind in allen Professionen einsetzbar, die die Interaktion mit Menschen erfordern. Dies kann nach innen geschehen, z.B. innerhalb eines Teams oder nach außen, z.B. im Umgang mit Kund_innen. Die Tätigkeit als Teaching Librarian umfasst zwangsläufig soziale Interaktion, daher weist die Gruppe I hier bereits vier der 15 Hauptkompetenzen auf. Als dominierende Überkompetenz ist die Affinität zu sozialer Interaktion von sechs Interviewten explizit erwähnt worden.

Für alle befragten Teaching Librarians ist die Durchführung vermittelnder Tätigkeiten Teil ihrer Arbeit. Als notwendige Kompetenz stellte sich daher die Präsentationsfähigkeit, also insbesondere Fähigkeiten der Rhetorik und Moderation heraus. Diese wurde von der Hälfte der Befragten genannt. Eine weitere Ausprägung der Affinität mit Menschen umzugehen, ist die Fähigkeit, erfolgreich zu kommunizieren. Diese gehört eindeutig zu den Hauptkompetenzen und wurde von sechs Personen erwähnt und von drei Personen zusätzlich betont (Person 2, 7, 8):

„Kommunikationsfähigkeit. Aber gut, das ist ja - also genau, also dass man Kommunizieren kann oder dass man keine Scheu hat irgendwie. Aber das ist, das sind so für mich so Basics, die gehören, glaube ich, überall dazu.“
(Person 9, A.52)

Ebenfalls von sechs Personen genannt wurde die zugehörige Fähigkeit, andere zu begeistern und zu motivieren. Auch hier gilt dies nach innen und nach außen: Von einigen Führungskräften wurde sie vor allem in Bezug auf das eigene Team genannt (Person 1, 5, 10), für andere (Person 2, 3, 8) stand er eher in Verbindung mit Unterhaltung für die Teilnehmer_innen:

„[I]ch glaube gar nicht so großartig Extrovertiertheit, aber die Fähigkeit zum Entertainment. [...] [F]ür den richtigen Moment jemand, der versteht, dass er jetzt Leute motiviert kriegen muss. So. Sonst schlafen die nach 30 Minuten ein, ne, oder so. Dass man sagt, da - ist auch so eine Fähigkeit, ähm, ja - zu, darzustellen, zu motivieren, witzige Anekdoten zu bringen, irgendwie zu fesseln.“
(Person 8, A.52)

Zum letztgenannten Unterhaltungsgedanken passt auch Humor als Kompetenz im Umgang mit dem Team und dem Publikum. Humor wurde in der Mehrheit der Veranstaltungen eingesetzt (vier von sieben) und zusätzlich von sechs Personen genannt, von denen drei die Wichtigkeit explizit betonten:

„Also, für mich ist ein ganz wichtiges Vehikel, um auch, ähm, äh, für eine (schmunzelt) gute Atmosphäre zu sorgen, ist tatsächlich die Ebene des Humors. Das ist etwas, das ich eben selbst auch mag und was ich einen guten Zugang finde. Und ähm, was einfach auch so Tore öffnet. Und das ist tatsächlich so, dass wir hier auch ganz viel lachen und, einfach - also, entspannt sicher auch, entspannt sicher auch schwierige Situationen.“
(Person 10, A.68)

Ein wichtiger Aspekt in der sozialen Interaktion ist darüber hinaus der Umgang mit Kontroversen. Dazu gehört die eigene Kritikfähigkeit sowie das Konfliktmanagement (für Führungskräfte auch oft die Mediation im Team), unter anderem mit den Mitteln der Diplomatie. Hier reihen sich auch Geduld und Empathie ein sowie Durchsetzungsfähigkeit. All diese Kompetenzen wurden stets von mindestens der Hälfte der Befragten genannt.

Als Kompetenz, die sich vor allem in den Beobachtungen herausstellte, ist darüber hinaus der adäquate Umgang mit der Diversität der Nutzer_innen und Kolleg_innen zu nennen. Damit sind die Aspekte Alter, Religion, Geschlecht und Behinderungen gemeint:

„Es gab auch schon Klassen, wo, ähm, unangemeldet Kinder mit geistiger und körperlicher Behinderung dabei waren, was uns nicht vorher angekündigt worden ist. Ähm, weshalb wir seitdem explizit abfragen, ob es spezielle Hinweise zur Gruppe gibt. Ähm, davon waren wir vorher ausgegangen, dass man das ankündigt. Ähm, und haben dann auch gesagt: ‚Mensch, wenn wir das vorher wüssten, könnten wir darauf auch eingehen! Das ist jetzt schade, dass wir diese Zielgruppe total übergangen haben in Ihrer Gruppe, weil wir es nicht wussten.‘“
(Person 8, A.78)

Gruppe II: Interaktion mit den Teilnehmenden

Zugehörige Kompetenzen: Zielgruppenanalyse, Dienstleistungs- und Serviceorientierung, Beratungskompetenz, Wertschätzung der Teilnehmenden.

Gruppe II bezieht sich explizit auf die Sozialkompetenzen, die nach außen eingesetzt werden. Eine der Voraussetzungen dafür, die von 90% der Befragten genannt wurde, ist dabei die Zielgruppenanalyse. Konkret umfasst das die Fähigkeit, Wünsche, Bedürfnisse, individuelle Leistungsfähigkeit und

Kenntnisstand der Zielgruppe in der Planung einzubeziehen, aber auch in der Vermittlungssituation zu erkennen und darauf zu reagieren. Diese Kompetenz wurde in sechs von sieben Veranstaltungen angewandt.

Die Zielgruppenanalyse ist aus Sicht von sieben der neun Befragten begleitet durch die Intention, Teilnehmenden einen Mehrwert durch die eigene Arbeit zu bieten, also die Dienstleistungs- und Serviceorientierung der Teaching Librarians:

„Aber uns ist total wichtig, dass man die Leute nicht irgendwie stehen lässt oder wegschickt, sondern sagt: ‚Okay, wir versuchen, das Beste daraus zu machen!‘“
(Person 9, A.28)

Abhängig von der Veranstaltungsform ist des Weiteren die Beratungskompetenz gegenüber Nutzer_innen zentral, wie 40% der Interviewten deutlich machten. Dies wurde ferner in fünf von sieben Veranstaltungen beobachtet, in Veranstaltung V, VI und VII gehörte individuelle Beratung unmittelbar zum Veranstaltungskonzept. Darüber hinaus kommt die Basiskompetenz der Wertschätzung hinzu, konkret also Respekt vor Menschen, die an den eigenen Veranstaltungen teilnehmen:

„[M]it den Eltern und so ins Gespräch zu kommen und mit den Kindern. Einen Draht für die Kinder zu haben. Weil, wenn du das irgendwie alles doof findest, was die machen, finden die dich halt auch doof, so.“
(Person 2, A.58)

Gruppe III: Interaktion mit Kolleg_innen und Kooperationspartner_innen

Zugehörige Kompetenzen: Netzwerken, Führungskompetenz (+ Mentoring und Coaching, Delegationsfähigkeit), Teamfähigkeit (+ Feedbackfähigkeit, Stärkenanalyse, Absprachen treffen).

In der Gruppe III sind Sozialkompetenzen zusammengefasst, die für die Arbeit nach innen maßgeblich sind, also Zwischenmenschliches im Team und in Kooperationspartnerschaften mit anderen Institutionen.

Das Eingehen von Kooperationen konnte bereits in Kapitel 5.2.1 als signifikant im Arbeitsalltag der Befragten festgehalten werden. Voraussetzung für erfolgreiche Kooperationen ist die Vernetzung im eigenen Arbeitsfeld. Netzwerkkompetenz konnte daher als erste und wichtigste Hauptkompetenz im Bezug auf die Forschungsfrage identifiziert werden. Sie wurde von neun der zehn Befragten genannt und von fünf Personen explizit betont. Dieser Umstand lässt darauf schließen, dass Netzwerkarbeit – auch innerhalb der eigenen Institution – erste Prämisse ist, damit die Befragten ihre Arbeit überhaupt durchführen können.

„[A]lso diese Netzwerkarbeit, das ist sowas von wichtig.“
(Person 1, A.98)

„[I]ch bin jetzt einmal in dieser Stadtverwaltung drin. Es gefällt mir da. Ich habe da dieses Netz aufgebaut, was in der Kulturwelt so essenziell ist. Ich gehe da nicht weg!“
(Person 3, A.40)

Besonders für die Interviewten mit Führungsverantwortung spielten wie zu erwarten Führungskompetenzen eine Rolle. Die Begleitung von Mitarbeitenden als Mentor_in stach hier

besonders hervor. Darüber hinaus wurde die Fähigkeit, Aufgaben zu delegieren, als Teilkompetenz erkannt.

„[M]eine Arbeit hat sich insofern verändert, dass ich ganz viel Organisatorisches habe, dass ich gar nicht mehr inhaltlich arbeite, sondern [...] ich muss mich darum kümmern, dass alle etwas zu tun haben.“
(Person 1, A.50)

Da alle Befragten kollektiv arbeiteten, sind als letztes Cluster der Gruppe III Kompetenzen unter dem Obercode „Teamfähigkeit“ zusammengefasst. Dazu gehört die Fähigkeit, Feedback zu geben und einzufordern sowie Absprachen zu treffen. Darüber hinaus wurde von 6 Personen erwähnt, dass eine individuelle Stärkenanalyse Auswirkungen auf die Aufgabenverteilung hat:

„[I]ch denke, das trägt zur Zufriedenheit bei und da bricht einem dann auch kein Zacken aus der Krone, da etwas abzugeben. Jede_r macht was, was ihren/seinen Fähigkeiten entspricht.“
(Person 5, A.70)

5.3.3 SELBSTKOMPETENZEN

Das folgende Teilkapitel stellt die zweitwichtigste Klasse, die Selbstkompetenzen, aufgeteilt nach Auswirkung auf die Arbeitsweise dar.

Gruppe I: Effektive Arbeitsweise

Zugehörige Kompetenzen: Belastbarkeit (+ Resilienz/Fehlertoleranz), Flexibilität und Spontantität (+ Improvisation, Flexibilität in den Arbeitszeiten), Verantwortungsbewusstsein (+ Verlässlichkeit), Selbstbewusstsein.

Diese Gruppe bündelt Kompetenzen, die ermöglichen, dass die Tätigkeit als Teaching Librarian der Zielsetzung entsprechend ausgeführt werden kann. Bei 70% der Befragten codiert und damit eine der dominierenden Kompetenzen ist hier der konstruktive Umgang mit Fehlern und Stress und die Fähigkeit, negative Erfahrungen einzuordnen und zu verarbeiten, oftmals beschrieben als „Resilienz“.

„Ähm, und da geht es ganz viel um Balance, also zwischen: Ich gebe für andere und habe meine Momente auch für mich. Also das ist schon ein Thema. Auch so Stressmanagement, Abgrenzung und solche Sachen. [...] Resilienz auch ein bisschen. Ähm, weil wir können nicht jedem, jedem Konflikt irgendwie tagelang hinterherweinen, sondern wir müssen damit konstruktiv irgendwie umgehen.“
(Person 8, A.10)

Diese Kompetenz ist Teil der Belastbarkeit, also der allgemeinen Fähigkeit, mit Anstrengungen und Herausforderungen im Arbeitsalltag umzugehen, ohne an Professionalität und Produktivität zu verlieren. Diese Kompetenz wurde durch sechs Personen genannt und auch in den Beobachtungen deutlich, vor allem durch die Toleranz von Störmomenten aus dem Tagesbetrieb während der Veranstaltungen (Veranstaltung I und VI). Ebenfalls durch sechs Befragte als signifikant eingestuft und auch in sechs der sieben Veranstaltungen beobachtet wurde die Kompetenz, flexibel und spontan auf Veränderungen im Arbeitsablauf zu reagieren. Dies bezog sich vor allem auf den Ablauf der Veranstaltungen und die Reaktion auf die jeweilige Gruppe. Teil davon ist darüber hinaus die Fähigkeit zur Improvisation und die Bereitschaft, die Arbeitszeiten anzupassen. Als Grundlage für eine effektive Arbeitsweise konnte Souveränität und das Bewusstsein der eigenen Kompetenzen und des eigenen Verantwortungsbereiches identifiziert werden. Eingefasst ist hier insbesondere die verlässliche Einhaltung von Verbindlichkeiten:

„Verlässlichkeit ist wirklich das A und O! Also, wenn ich sage: ‚Hey, kannst du die Schulklasse übernehmen, weil ich einen anderen Termin habe?‘, dann muss ich mich darauf verlassen können. Genau. Das sind glaube ich fast die wichtigsten Sachen für mich jedenfalls: Flexibilität und Verlässlichkeit. Ja!“
(Person 9, A.28)

Gruppe II: Effiziente Arbeitsweise

Zugehörige Kompetenzen: Organisationsfähigkeit (+ Sorgfalt), Zeitmanagement, Praxisorientierung, Prioritäten setzen, Auffassungsgabe (+ Konstruktivität, Lernfähigkeit).

„Effiziente Arbeitsweise“ meint die Bündelung von Arbeitskraft, sodass die eingesetzten Ressourcen das bestmögliche Arbeitsergebnis erzielen können. Als hierfür relevant eingestuft wurde von neun der zehn Befragten die Organisationsfähigkeit, also die Fähigkeit, den eigenen Arbeitsalltag zu strukturieren. Diese Kompetenz wurde von zwei Befragten verknüpft mit einem hohen Grad an Sorgfalt in der eigenen Arbeitsweise (Person 4, Person 7). Darüber hinaus wurde die Notwendigkeit der adäquaten Zeiteinschätzung und -einteilung sowohl in der Hälfte der Interviews erwähnt, als auch in drei Veranstaltungen beobachtet.

„[I]ch kann nie herkommen und sagen: ‚So! Ich komme um 8.00h her, setze mich da [zeigt auf ihren/seinen Arbeitsplatz] hin und habe mein Programm heute so und so.‘ Kann ich darauf wetten, dass das überhaupt nicht klappt. Weil immer vorher irgendetwas ist, das geregelt werden muss. [...] [W]enn ich mir die Woche angucke, dann muss ich mir sagen können: ‚Okay, an dem und dem Tag kann ich bis um 19.00h bleiben.‘ Das ist meine gerettete Zeit und ich weiß, ab 16.00h oder 16.30h wird es hier ruhig, dann kann ich hier es in Ruhe machen.“
(Person 10, A.62)

Darüber hinaus wurde von drei Personen betont, dass es wichtig sei, die eigene Arbeit an die Bedingungen innerhalb der eigenen Einrichtung anzupassen und auch konzeptionelle Aufgaben praxisorientiert auszurichten.

Als Basiskompetenzen für eine effiziente Arbeitsweise wurde von 30% der Befragten die Fähigkeit hervorgehoben, den Stellenwert der verschiedenen Aufgaben zu erkennen und entsprechend in ihrer Bearbeitung zu priorisieren. Darüber hinaus konnte die persönliche Auffassungsgabe der Teaching Librarians, also deren schnelle Reaktion auf äußere Reize, z.B. in einer Veranstaltung als relevante Kompetenz festgestellt werden (Erwähnung durch drei Personen). Darüber hinaus erwähnten sechs Befragte die Fähigkeit, konstruktiv im Sinne der Zielsetzung einer Arbeitsaufgabe auf diese Reize zu reagieren und fünf Befragte die Fähigkeit, aus ihnen Schlüsse für zukünftige Aufgabenbearbeitung zu ziehen:

„[A]lso wir dachten zunächst: ‚So, nun haben wir ja alles und nun kann das ja losgehen!‘ Dann ähm, merkten wir aber, dass dem nicht so ganz so ist. Und ähm, dass doch, ähm, Fragen entstanden. Und diese Fragen in irgendeiner Weise dann bei uns über das Telefon vermittelt wurden oder zwischendurch wir heruntergerufen wurden [die Büros der Abteilung befinden sich räumlich über dem Freihandbereich]. Und wir gesagt haben: ‚Gut, wenn es offensichtlich einen so großen Fragebedarf gibt, dann müssen wir das in irgendwelche Formen bringen! Denn wir können nicht jederzeit hier einmal auf Abruf sitzen und eben einmal herunter laufen. Und wenn einmal keine_r da ist, ist die/der Kund_in auch frustriert, dass sie/er keine Antwort bekommen. Wir werden, gut, wir werden so eine Sprechstunde einrichten.“
(Person 4, A.68)

Gruppe III: Progressive Arbeitsweise

Zugehörige Kompetenzen: **Offenheit** (+ Selbstständigkeit/Eigeninitiative), **Kreativität**, Ehrgeiz/Weiterentwicklungswille, Neue Impulse setzen, Reflexionsfähigkeit, Technikaffinität.

Unter dieser Gruppe sind Kompetenzen eingeordnet, die für die stetige Fortentwicklung und Qualitätssicherung der Arbeit einer/eines Teaching Librarian notwendig sind. Am meisten gewichtet wurde hier von den Befragten die persönliche Offenheit (Nennung durch 90% der Befragten, Betonung durch 30% der Befragten). Diese Kompetenz umfasst verschiedene Aspekte, allen voran die eigene Arbeitsmotivation, die in der Regel dadurch beschrieben wurde, dass die Zielsetzung der eigenen Arbeit als sinnhaft empfunden wird. Auf dieser Motivation fußend wurde oft die Affinität zu Innovationen im eigenen Tätigkeitsbereich beschrieben. Diese Innovationen wurden daraufhin aktiv in die eigene Arbeit einbezogen.

„[S]o ein großes Gewinnmoment ist ein waches Team, das halt auch so durch die Welt geht und sagt: ‚Hey, ich habe da so einen Zeitungsartikel gelesen, ähm, das ist vielleicht relevant, das könnten wir vielleicht noch mal einbinden!‘ Oder auch mit wachen Augen allein schon durch die Bibliothek zu gehen und die Kolleg_innen auch zu beobachten und Besucher_innen auch zu beobachten.“
(Person 8, A.30)

Eine damit verknüpfte Kompetenz ist die Selbstständigkeit und die Eigeninitiative, diese Innovationen zu suchen und mit dem Arbeitsalltag zu verbinden (Nennung durch 80% der Befragten):

„Also auch wenn ich Zuhause sitze und dann irgendwie bei Instagram oder so durchscrolle. Wenn ich da irgendetwas finde, das für die Arbeit wichtig ist, dann kopiere ich mir das, dann schicke ich mir das, ne, oder so etwas. Ne, einfach, dass man - man arbeitet irgendwie so ein bisschen immer.“
(Person 2, A.58)

Ebenfalls von großer Bedeutung ist laut der Einschätzung der Befragten die Kreativität, neue Arbeitsinhalte auf Basis neuer Entwicklungen und Zielsetzungen zu erschaffen. Diese Kompetenz wurde von sieben der zehn der Befragten genannt, drei davon betonten ihre Wichtigkeit explizit.

Eine Kompetenz, die stark mit der Offenheit gegenüber Innovationen und der eigenen Kreativität korreliert, ist der persönliche Ehrgeiz und Weiterentwicklungswille, welcher ebenfalls von sieben Interviewten genannt wurde. Besonders – aber nicht nur - bei Führungskräften kommt hier auch die Fähigkeit hinzu, dem Team neue Impulse für die Fortentwicklung der vermittelnden Aufgaben in der eigenen Einrichtung zu geben. Damit sich die Teaching Library progressiv entwickeln kann, ist als Basiskompetenz die Fähigkeit der Teaching Librarians zur kritischen Reflexion des eigenen Handelns gemessen an den Zielsetzungen der Einrichtung notwendig. Dies wurde als Kompetenz in der Hälfte der Interviews erwähnt und zusätzlich in zwei Nachgesprächen der Veranstaltungsbeobachtungen deutlich. Des Weiteren erwähnte Person 4, dass eine gewisse Affinität zu Informationstechnologien sich positiv auf die Fortentwicklung der Angebote auswirken könne.

5.3.4 FACHKOMPETENZEN

Die Fachkompetenzen werden in Einsatzgebiete während der Tätigkeit der/des Teaching Librarian unterteilt.

Gruppe I: Bibliothekarische Fachkenntnisse

Zugehörige Kompetenzen: Bibliothekarische Fachkenntnisse, Medien-, Recherche- und Informationskompetenz.

Im umfassenden Code „Bibliothekarische Fachkenntnisse“ sind alle Inhalte zusammengefasst, die im Ausbildungsbereich Bibliotheks- und Informationswissenschaft faktisch vermittelt werden. Signifikant ist die Nennung dieser faktischen Kompetenzen durch sechs der zehn Befragten. Vier dieser sechs Personen betonten darüber hinaus explizit die Wichtigkeit bibliothekarischer Fachkenntnisse.

„Ja, ich glaube schon, dass [bibliothekarische] Hard Skills auf jeden Fall auch eine Rolle spielen. Ähm, das ist auch wichtig, in den Veranstaltungen die Fachkompetenz auszustrahlen.“
(Person 8, A.56)

Als zweiter Komplex sind in dieser Gruppe die eigene Medien-, Recherche- und Informationskompetenz der Teaching Librarians inkludiert. Diese gingen aus der Hälfte der Interviews hervor und ihr Einsatz wurde in drei Veranstaltungen konkret beobachtet.

„Ähm, da würde ich sagen, da ist bei uns der Grundpfeiler auf jeden Fall die Medien- und Informationskompetenz. Ähm, sich da auch sicher drin bewegen zu können: Informationswirtschaft, Informationspolitik, Suchtechniken.“
(Person 8, A.56)

Gruppe II: Theorie zum Umgang mit Lernenden

Zugehörige Kompetenzen: Didaktische Kenntnisse (allgemein) (+ Mediendidaktik, Theater- und Musikdidaktik), Pädagogische Theorie.

In dieser Gruppe sind die theoretischen Kernkompetenzen der Vermittlungsarbeit zusammengefasst, also faktische Inhalte aus dem Bereich der Erziehungs- und Bildungswissenschaft. Diese wurden mit der höchsten Codierungsrate bedacht und als einzige Kompetenz durchweg in allen Veranstaltungen beobachtet. Darüber hinaus wurden didaktische Kenntnisse von sieben der zehn Befragten erwähnt, drei betonten ihre Wichtigkeit. Die spezifischen Ausprägungen Theater- und Musikdidaktik kamen in den beobachteten Veranstaltungen dagegen nicht zum Einsatz und wurden in den Interviews lediglich von zwei Personen am Rande erwähnt. Der Einsatz von Mediendidaktik und damit die Notwendigkeit ihrer theoretischen Grundlage bei den Teaching Librarians dagegen konnte aus vier Interviews abgeleitet werden:

„Also so didaktische Basics sind Grundvoraussetzung auf jeden Fall. Das, äh, zu verstehen.“
(Person 8, A.52)

Pädagogische Grundlagen scheinen im Vergleich weniger signifikant: Zwar konnten sie in drei der sieben Beobachtungen als eingesetzte Kompetenz festgestellt werden und wurden von der Hälfte der Interviewten in der Selbsteinschätzung genannt, eine besondere Betonung maß ihnen jedoch in der Befragungssituation niemand zu. Im Gegenteil wurde dieser Wissensbereich in einem Fall explizit außerhalb der eigenen Tätigkeit eingeordnet:

„Wir sind keine pädagogischen Fachkräfte! In der Regel ist aber eine pädagogische Fachkraft dabei, nämlich die/der Lehrer_in, die/der dafür zuständig ist.“
(Person 4, A.52)

Gruppe III: Theorie zur Umsetzung vermittelnder Tätigkeiten

Zugehörige Kompetenzen: Softwarekenntnisse, Hardwarekenntnisse, Juristische Kenntnisse, Sprachkenntnisse.

Die Fachkenntnisse, die in dieser Gruppe zusammengefasst sind, sind Zusatzkompetenzen für eine erfolgreiche Gestaltung vermittelnder Veranstaltungen. Auffällig ist, dass keine der Kompetenzen in der Hauptgruppe vorkommt. Als Basis für viele Veranstaltungen können Hard- und Softwarekenntnisse gelten. Damit ist beispielsweise das Bedienen eines Beamer und die Erstellung und Vorführung einer Präsentation gemeint. Andere Beispiele sind die Bedienung von Tablets in Tablet-gestützten Veranstaltungen (Veranstaltung III und V) oder der Umgang mit mitgebrachter Hardware der Teilnehmenden, wie z.B. eBook-Readern (Veranstaltung VII). In der Gewichtung liegen beide Kompetenzen ungefähr gleich auf. Hardwarekenntnisse wurden in vier der sieben Veranstaltungen beobachtet und von sechs Befragten erwähnt, Softwarekenntnisse wurden von sieben Befragten erwähnt und in drei der sieben Veranstaltungen beobachtet. Die Interviews ergaben, dass gerade Software zur Konzipierung interaktiver Veranstaltungen wie Quizzes oder Rallyes viel genutzt werden:

„Wir arbeiten mit, äh, Nearpod unter anderem. Auch mit Actionbound, ähm, dann mit, äh, Kahoot, also so allen gängigen Softwares, die man gerade so im Bibliotheksbereich hört. Was wir gerade nicht haben sind komplexere, äh, Lernmanagementsysteme, also wir haben jetzt kein Moodle aufgesetzt oder so, das brauchen wir nicht. Ähm, Videoschnitt, ähm, wie gesagt, steht noch auf der Agenda, nutzen wir nicht. Es ist schon - klar, man braucht da schon so ein Gespür für die Anwendungen.“
(Person 8, A.66)

Programmierkenntnisse scheinen dagegen keine eine Rolle zu spielen. Sie wurden zwar von vier Personen erwähnt, allerdings ausschließlich verneinend:

„Also Java brauche ich hier NICHT!“
(Person 6, A.34)

Darüber hinaus spielten laut Befragung juristische Kenntnisse eine Rolle im Arbeitsalltag von drei der zehn Interviewten. Dabei ging es stets um anwendungsorientierte Themen wie Persönlichkeitsrechte, besonders im Hinblick auf Öffentlichkeitsarbeit und Bildrechte. Juristische Nachfragen zum Datenschutz konnten darüber hinaus in zwei der Veranstaltungen beobachtet werden (Veranstaltung I und V).

Eine weitere Fachkompetenz, die sich auf das Angebot der öffentlichen Teaching Libraries auswirkt, sind die Sprachkenntnisse der Befragten. Auf Nachfrage orientierte sich das fremdsprachige Angebot stets an den individuellen Kenntnissen, die die Teaching Libraries zusätzlich mitbrachten. Fremdsprachenkenntnisse konnten daher nicht als zentrale Forderung in der Einstellung festgehalten werden, lediglich bei zwei der Befragten spielte sich der Arbeitsalltag nicht ausschließlich auf Deutsch ab.

„Da hatten wir auch das Glück, dass bei uns im Team jemand einigermaßen Russisch noch erinnern kann.“

(Person 8, A.72)

5.3.5 SACHKOMPETENZEN

Die festgestellten Sachkompetenzen wurden entweder im Zusammenhang mit der Vorbereitung von vermittelnden Veranstaltungen oder in deren Nachbereitung erwähnt. Zwar wurden auch in den Beobachtungen Sachkompetenzen herausgestellt, jedoch hauptsächlich in den Nachgesprächen. Damit ist dies eindeutig die rezessivste Kompetenzgruppe.

Gruppe I: Vor der Veranstaltung

Zugehörige Kompetenzen: Kontextuierung, Öffentlichkeitsarbeit / Social Media, Konzeptionelles Denken, Projekt- und Veranstaltungsmanagement, Finanzen und Anträge (+ Effizienz mit Ressourcen).

Unter der allgemeinen Bezeichnung „Kontextuierung“ ist die einzige Sachkompetenz aus der Hauptgruppe beschrieben. Gemeint ist die Wahrnehmung der Außenwelt durch die Teaching Librarians sowie die Auswirkungen äußerer Bedingungen auf die Informationskompetenzvermittlung. Ein Beispiel dafür ist die Analyse des Standorts der eigenen Bibliothek:

„Das heißt gar nicht, dass ich das nicht gut finde. Aber diese Idee, dass jeder muss einen Makerspace haben, ganz egal, da wird gar nicht geguckt: ‚Ist dieser Standort überhaupt dafür geeignet, dass man so etwas anbieten kann?‘“

(Person 10, A.22)

Diese Kompetenz wurde vor allem im Gespräch mit Führungskräften festgestellt (Person 1, 4, 5, 8, 9, 10). Ein weiterer Aspekt war für 70% der Interviewten die Werbung für Angebote der Teaching Library über Mittel der Öffentlichkeitsarbeit, z.B. Flyer (Person 2, 8), den eigenen Webauftritt (Person 3, 7, 8, 9) oder die Presse (Person 1, 5). Ebenfalls eine Rolle spielten Social-Media-Kanäle wie *Facebook* oder *Instagram* (Person 2, 4, 7).

„Das ist schon meine Aufgabe, genau. ‚Wie bewerbe ich das jetzt?‘, ‚Wie ist der Text jetzt sinnvoll?‘, ‚Welche Werbesachen setze ich jetzt ein?‘ Äh, ja, dann natürlich auch die neuen Medien da, wie Facebook.“

(Person 7, A.64)

Darüber hinaus spielte wie zu erwarten für die neun konzeptionell Arbeitenden die Kompetenz „Konzeptionelles Denken“ eine Rolle. Sieben der neun erwähnten diese explizit im Interview. Auch Fähigkeiten im Projekt- und Veranstaltungsmanagement wurden von der Hälfte der Befragten im Zusammenhang mit Konzeption erwähnt.

„Konzeptionelles Denken natürlich auch! Das ist so etwas, das setze ich irgendwie voraus! Also, wenn man sich mit Vermittlung beschäftigt, dann muss eine konzeptionelle Grundlage irgendwie stehen. Ne, dass man sich fragen kann: Was sind meine Ziele? Was brauche ich dafür? Und wer kommt da? Und so weiter.“

(Person 8, A.52)

Für einige Befragte war die Drittmittelakquise ein nicht unerheblicher Teil der eigenen Tätigkeit, in den Interviews oftmals verbunden mit Beschreibungen zur Notwendigkeit, die beantragten Geldmittel auch ressourcensparend einzusetzen. Da sich die Codierung dieses Aufgabenbereichs allerdings vor allem auf

eine Institution beschränkt, bleibt zu hinterfragen, ob eine generelle Aussage über die finanzbezogenen Kompetenzen anhand des vorliegenden Samples möglich ist.

„Weil, die Bibliothek kriegt ein großes Budget für Medien. Für Bücher. So. Und ähm, Veranstaltungen ist da auch vorgesehen, aber natürlich nicht in dem Maße, wie das irgendwie die Stadteilkultur machen kann. Und da sitzt du ganz schnell daneben und denkst - also du musst halt aufpassen, dass du nicht denkst ‚Okay, ich brauche eigentlich eh nichts anfangen, weil ich nichts machen kann‘. So. Da muss man sich (lacht) immer mal wieder rausziehen und so: ‚Boah, jetzt schon wieder einen Antrag stellen? Eigentlich habe ich da doch keinen Bock.‘“
(Person 2, A.50)

Gruppe II: Nach der Veranstaltung

Zugehörige Kompetenzen: Evaluation (+ Qualitätsmanagement), Fortentwicklung der Programme.

Als wichtige Sachkompetenzen stellten sich jene heraus, die für eine nachträgliche Verbesserung der vermittelnden Veranstaltungen nötig sind. Dazu gehören Taktiken der Evaluation, also z.B. die interne Bewertung vergangener Veranstaltungen im Team oder die Befragung von Teilnehmenden. Diese Kompetenz wurde auch in fünf von sieben Veranstaltungsbeobachtungen deutlich.

„Wir haben ja unsere regelmäßigen Dienstbesprechungen hier, wo genau solche Dinge dann natürlich mit auf den Tisch kommen und wo man sagt: Wo müssen wir nochmal etwas anpassen? Wo könnte es noch mal besser laufen?“
(Person 4, A.72)

Drei der Befragten (Person 7, 8, 9) thematisierten darüber hinaus als untergeordnete Kompetenz auch die Sicherung einer gleichbleibenden Qualität der Veranstaltungen:

„[W]ir haben im Grunde so einen festen Ablaufplan, damit unsere Schulungen gleichbleiben.“
(Person 9, A.74)

Nach einer Evaluation und der Etablierung eines Qualitätsmanagements konnte als dritte erwähnte Kompetenz zur nachträglichen Verbesserung der vermittelnden Veranstaltungen die aktive Fortentwicklung der Konzepte festgestellt werden:

„Jetzt haben wir überlegt, wie wir das Spiel überarbeiten, dass es nicht ganz so kompliziert ist.“
(Person 5, A.86)

6. DISKUSSION

Ziel der vorliegenden Arbeit ist die Feststellung von Kompetenzen, die Teaching Librarians an Öffentlichen Bibliotheken in Deutschland aktuell für ihre Arbeit benötigen. Das folgende Kapitel geht näher auf die Bedeutung der präsentierten Ergebnisse in Bezug auf dieses Ziel ein. Dazu werden zunächst Schlüsse zum Arbeitsalltag und Ausbildungshintergrund der Befragten gezogen und in den Forschungskontext eingeordnet. Anschließend werden die zentralen Schlussfolgerungen zu den festgestellten Kompetenzen aus Kapitel 5.3.1 mit bisherigen Forschungsergebnissen verglichen.

6.1 ARBEITSALLTAG

Aus der Schilderung und Beobachtung des Arbeitsalltages der Befragten geht der Aspekt der Mehrfachstätigkeit hervor. In diesem Punkt sind die Interviewdaten kongruent mit den Ergebnissen der Vorstudie, in der die Ausschreibungstexte ebenfalls in der überwiegenden Mehrheit mehrere Aufgabenbereiche beschrieben. Dieser Umstand hat den positiven Effekt, dass die Einbindung der Teaching Librarians in den Gesamtbetrieb ihrer Einrichtung in höherem Maße erfolgt und damit mit hoher Wahrscheinlichkeit ein breiterer Blick auf die institutionellen Zielgruppen und Dienstleistungen einhergeht. Auf der anderen Seite bedeutet dies für die Interviewten die Aufteilung der eigenen Zeit- und Energieressourcen. Darüber hinaus wirkt sich die Mehrfachstätigkeit zum Teil auf die Berufsidentität der Befragten aus.

Die Teaching Librarians des Samples arbeiten in einem innovativen Arbeitsfeld, in dem neue Impulse - gerade durch digitale Medien - eine wichtige Rolle spielen. Die Ergebnisse der Vorstudie lassen darauf schließen, dass aktuell viele Stellen mit vermittelndem Schwerpunkt neu besetzt oder sogar neu geschaffen werden. Das vorliegende Sample unterstützt diese These, denn mehr als die Hälfte der Befragten war die erste Person auf der einer neu geschaffenen Stelle (Person 1, 2, 3, 4, 7, 8). Die Interviewdaten implizieren, dass dies den zusätzlichen Aspekt der Selbstrechtfertigung nach innen birgt. Eine mögliche Erklärung dafür ist die Befürchtung eines Paradigmenwechsels innerhalb von Teilen der Fachcommunity, wie ihn Jochum 2003 und Sühl-Strohmenger 2008 beschreiben, auch wenn die o.g. Mehrfachstätigkeit vielmehr Krauß-Leichterts These stützt, ein Paradigmenwechsel fände im bibliothekarischen Berufsbild nicht statt, sondern vielmehr eine Aufgabenerweiterung (2008, S. 7).

Der hohe Anteil an kollaborativen Projekten, den die Interviewten beschrieben, impliziert, dass Kooperationen für die Arbeit von Teaching Librarians an deutschen Öffentlichen Bibliotheken von großer Wichtigkeit sind. Zentral sind hier andere Bildungseinrichtungen, insbesondere Schulen und Kindertagesstätten. Dieses Ergebnis ist kongruent zur Darstellung von Mertes 2014. Gerade durch diese Kooperationen ist davon auszugehen, dass Teaching Librarians durch ihre Arbeit Nichtnutzer_innen die Angebote Öffentlicher Bibliotheken näherbringen und damit einen aktiven Beitrag zur Akquisition neuer Nutzender leisten. Die enge Verzahnung zwischen den Institutionen, wie von Lux/Sühl-Strohmenger 2004 und Sühl-Strohmenger 2018 gefordert, konnte für das vorliegende Sample als Realität nachgewiesen werden. Damit können die Befragten zusätzlich als Lobbyist_innen ihrer Einrichtungen nach außen eingestuft werden.

1. Beeinflussung der Berufsidentität durch Mehrfachstätigkeit,
2. Selbstrechtfertigung innerhalb der eigenen Einrichtung,
3. Bedeutung für die Lobbyarbeit nach außen und damit die institutionelle Selbstrechtfertigung:

Diese drei festgestellten Aspekte im Kontext der Arbeit der Befragten erzeugen ein Spannungsfeld, in dessen Zentrum die Frage steht, inwiefern das Berufsprofil des Teaching Librarians an Öffentlichen Bibliotheken in Deutschland sich in Zukunft als selbstständiges Aufgabenfeld etablieren wird und soll.

6.2 AUSBILDUNGSHINTERGRUND

Der Frage nach eingesetzten Berufskompetenzen folgt zwangsläufig der Teilaspekt der Erwerbsquelle dieser Kompetenzen (vgl. Kapitel 1.1). Gerade angesichts der festgestellten Signifikanz neuer technologischer und bildungstheoretischer Entwicklungen scheint die Tatsache, dass einige Studieninhalte als obsolet beschrieben werden, wenn sie mehrere Jahrzehnte zurückliegen, nicht weiter überraschend. Da das vorliegende Sample aber eine relativ ausgeglichene Verteilung von Berufserfahrenen und Berufsanfänger_innen vorweisen kann, war die Hinzuziehung von Einschätzungen möglich, die sich auf eine kürzlich abgeschlossene Bildungslaufbahn beziehen. Auch von letztgenannter Gruppe wurden Defizite in der Ausbildung beschrieben, besonders im Hinblick auf bildungstheoretische Inhalte. Die Annahme, der Kompetenzerwerb geschehe für Teaching Librarians oftmals im Selbststudium (Rauchmann 2009, S. 31; Shonrock/Mulder 1993, S. 141) kann für das vorliegende Sample bestätigt werden. Letztendlich zeigt sich hier, dass der Berufsalltag der befragten Teaching Librarians einen sehr spezifischen Bereich an der Schnittstelle der Bibliotheks- und Informationswissenschaft und der Erziehungs- und Bildungswissenschaft darstellt. Zum Zeitpunkt der Interviews hatte keine Person aus dem Sample einen Studienschwerpunkt oder einen Kombinationsstudiengang vorzuweisen, der beide Bereiche gleichwertig abgedeckt hätte. Daraus ergibt sich die Frage, inwiefern entsprechende Studiengänge in Deutschland curricular auf diese Schnittstelle angepasst werden sollten. Die Gegenüberstellung des Kompetenzkataloges aus Kapitel 5.3.1 und der jeweiligen Curricula der Studiengänge kann hier vielleicht Antworten liefern.

Eine kohärente Folge aus den Mängeldarstellungen des Studiums ist die Hervorhebung von Weiterbildungsmöglichkeiten im Berufsalltag durch 90% der Befragten. Die Notwendigkeit der Weiterbildung für Teaching Librarians, wie sie Krauß-Leichert 2008 konstatierte, wurde damit durch das vorliegende Sample bestätigt. Ein weiterer Indikator für die Bedeutung ist das Fortbildungsangebot durch übergeordnete Institutionen.

Die Offenheit einiger Interviewpartner_innen gegenüber Fachkonferenzen wie dem *Bibliothekartag*, dem *Forum Bibliothekspädagogik* des BIB und branchenumfassenden Mailinglists oder Zeitschriften lässt auch ein gewisses Potenzial dieser Weiterbildungsquellen zum Austausch zwischen Teaching Librarians aus wissenschaftlichen und Öffentlichen Bibliotheken erkennen. Dieser Austausch scheint so aktuell noch nicht vorzuliegen. Ähnliches gilt für den interdisziplinären Austausch an der o.g. Schnittstelle.

6.3 KOMPETENZEN

Der unter Kapitel 5.3.1 aufgeführte Kompetenzkatalog beantwortet die vorliegende Forschungsfrage. Vergleichbare Kompetenzkataloge für Teaching Librarians an Öffentlichen Bibliotheken in Deutschland gibt es bislang nicht, sodass die Ergebnisse der vorliegenden Studien lediglich in den Forschungskontext zu wissenschaftlichen Teaching Libraries gestellt werden können. Besonders zentral ist hier der Katalog der IK-Kommission. Eine starke Parallele zeigt sich im direkten Vergleich der Soft Skills. Hier wird deutlich, dass sich alle dort aufgeführten Kompetenzen im hier vorgelegten Katalog widerspiegeln (vgl. Scholle 2016a, S.73). Die vorliegende Arbeit konnte darüber hinaus eine deutlich höhere Anzahl an Soft Skills ausdifferenzieren, als bei Scholle 2016a aufgeführt sind. Unklar ist, ob dies an der methodischen Herangehensweise liegt oder dieser Umstand auf eine weniger breite Palette an Soft Skills in wissenschaftlichen Bibliotheken schließen lässt. Die deutlich höhere Bewertung der Soft Skills in der Evaluation durch Tappenbeck et al. 2017 lässt auf Ersteres schließen. Klar ist zumindest, dass der IK-Katalog anteilig mehr Hard Skills aufführt, während der vorliegende Katalog deutlich mehr Soft Skills zeigt. Viele der Hard Skills aus dem IK-Katalog, vor allem jene, die im Vorfeld als spezifisch für wissenschaftliche Teaching Librarians eingestuft wurden (z.B. *Wissen über Dokumentations- und Wissensstruktur* oder *Marktübersicht über aktuelle Literaturverwaltungsprogramme*, vgl. Scholle 2016a, S. 73), kamen mit Blick auf Öffentliche Bibliotheken weder in den Stellenausschreibungen noch den Interviews oder

Beobachtungen vor. Bezüglich der bibliothekarischen Fachkenntnisse wurde in den Interviews von einigen Personen betont, dass ein Überblick reiche. Dies könnte sich dadurch erklären lassen, dass die Befragten in der Vermittlung hauptsächlich nach außen (mit Laien) und nicht nach innen (mit Informations Professionals) arbeiten. Der Umgang mit Laien hat zwangsläufig eine Wissensvermittlung auf laienhaftem Niveau zufolge. Es konnte die Einschätzung von Lux/Sühl-Strohmenger 2004 bestätigt werden, dass Öffentliche Bibliotheken in ihren vermittelnden Angeboten eine äußerst breite Klientel ansprechen. Hier wird der Unterschied zu wissenschaftlichen Teaching Libraries deutlich, die in höherem Maße von Personen auf mit akademischem Hintergrund genutzt werden. In diesem Zuge liegt die These nahe, dass die Tiefe des bibliothekarischen Wissens in wissenschaftlichen Vermittlungssituationen von höherer Bedeutung ist, während in Öffentlichen Bibliotheken angesichts der starken Diversität der Nutzer_innen deutlich ausgeprägtere Soft Skills im Bereich der Pädagogik und Didaktik gefordert sind. Dasselbe gilt für Anpassungs-Kompetenzen wie Flexibilität, Spontanität, Diversity-Kompetenz und Empathie.

Zentrales Thema in diesem Zusammenhang, gerade angesichts der dominierenden Bedeutung von Soft Skills in den vorliegenden Daten, ist die Frage, inwiefern eine bibliothekarische Ausbildung allgemein für die Arbeit als Teaching Librarian in Öffentlichen Bibliotheken notwendig ist. Nicht zuletzt aufgrund der Mehrfachstätigkeit, die fast alle Befragten erfüllten, erscheint das bibliothekarische Fachwissen nicht trivial. Im vorliegenden Sample erwähnten es allerdings nur sechs der zehn Personen. Auffällig ist, dass von diesen sechs Personen vier die besondere Wichtigkeit der bibliothekarischen Fachkompetenzen betonten. Der von Sühl-Strohmenger 2008 konstatierte Prozess, das Berufsfeld für Fachkräfte mit pädagogischer Ausbildung zu öffnen, ist daher nach den vorliegenden Ergebnissen weiterhin aktuell. Eine/n Repräsentat_in dieses Prozesses (Person 2) kann das vorliegende Sample aufweisen. Diese Person grenzte sich im Gespräch immer wieder von den nicht-medienpädagogischen Inhalten bibliothekarischer Arbeit ab und beschrieb Schwierigkeiten, die Zielsetzung der eigenen Arbeit bei Teilen des Kollegiums mit bibliothekarischem Ausbildungshintergrund zu etablieren. Auffällig war auch, dass lediglich das Arbeitsprofil von Person 2 keine Mehrfachstätigkeit aufweist.

Vom vorliegenden Sample ausgehend, scheint aktuell Informationskompetenzvermittlung also mehrheitlich ein Zusatzbereich für Bibliothekar_innen zu sein. Hier bleibt abzuwarten, ob das Arbeitsfeld in deutschen Öffentlichen Bibliotheken in überwiegend bibliothekarischen Händen verweilt, sich in Zukunft eine Zwischenform der Kooperation mit In-House-Pädagog_innen entwickeln wird oder vermittelnde Aufgaben mehr und mehr an anderweitig ausgebildetes Fachpersonal abgegeben werden. Offenheit für letztgenannte Prozesse wird aktuell von verschiedenen Führungskräften geäußert, z.B. kürzlich in einer Veranstaltung durch die Leiterin der Stadtbibliothek Hannover (vgl. Schelle-Wolff 2018, 35:44min.).

Als scheinbarer Gegenpol zu den bibliothekarischen Fachkenntnissen stellte sich das didaktische und pädagogische Wissen dar. Diese beiden Kompetenzbereiche wurden aktuell von einigen Befragten in einer Art Trade-Off-Verhältnis gesehen. Der Erwerb didaktischer Fähigkeiten wurde dennoch von der überwiegenden Mehrheit der Interviewten als zentral eingeschätzt, was sich in die Forderungen einreicht, die bereits seit über 15 Jahren bestehen (Behm-Steidel 2001; Schultka 2002; Homann 2002; Rockenbach 2003; Jochum 2003; Dannenberg 2006). Die Wenigsten hatten diese laut Selbsteinschätzung innerhalb der Ausbildung erlangt, was sich mit den Ergebnissen Rauchmanns von vor zehn Jahren deckt (Rauchmann 2009, S. 400 und 442). Diese Erkenntnis legt die These nahe, dass es in diesem Punkt keine breit angelegte Veränderung gab – die These kann allerdings lediglich bezogen auf jenen Sample-Anteil beurteilt werden, der die Ausbildung innerhalb der letzten zehn Jahre abgeschlossen hat, und ist damit zu überprüfen.

Wie die Ergebnisse zur eigenen Berufsidentität zeigen (vgl. Kapitel 5.2.1), wird das Angebot zum Teil als stark abhängig von den unterrichtenden Individuen angesehen. Dies wird unterstützt durch Aussagen zu Sprachfähigkeiten und Zielgruppenaffinität. Spricht jemand beispielsweise Russisch, kann eine Veranstaltung auf Russisch stattfinden und zieht ergo vermutlich eine russischsprachige Zielgruppe stärker an, als Veranstaltungen einer/eines rein deutschsprachigen Teaching Librarian. Dabei wurden russische Sprachfähigkeiten vermutlich nicht explizit in der Ausschreibung verlangt. Dieses genannte Beispiel erweiterter Selbstkompetenzen steht in Verbindung mit der Feststellung, dass persönliche Motivation und Innovationsfreude sowie Service- und Dienstleistungsorientierung der Teaching Librarians maßgeblich für ein hochwertiges Angebot für die Nutzenden ist. Eine der wenigen Veröffentlichungen zu Kompetenzen von Teaching Librarians an Öffentlichen Bibliotheken bot Seewald 2008. Alle von ihr geforderten Kompetenzen für öffentliche Teaching Libraries konnten durch das vorliegende Sample bestätigt werden.

Im Detailblick auf die Hauptkompetenzen (Kapitel 5.3.1) fällt auf, dass die *Vernetzung* als Sozialkompetenz deutlich heraussticht. Einige Gründe hierfür sind bereits in Kapitel 6.1 thematisiert. Netzwerken wird in der Literatur nur bei Nilges et al. 2003 hervorgehoben sowie in den Rollen *Advocate* und *Teaching Partner* der ACRL-Rahmenkompetenzen (Amsberry et al. 2017). Im IK-Katalog kommt diese Kompetenz dagegen nicht vor. Dieser Umstand mag daran liegen, dass es sich bei Teaching Libraries im wissenschaftlichen Bereich überwiegend um Universitätsbibliotheken handelt. Da diese in der Regel als Zentraleinrichtung einer Universität agieren, haben sie anders als Öffentliche Bibliotheken mutmaßlich die exklusive In-House-Funktion für eine bestimmte Bildungseinrichtung.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass der überwiegende Teil der Kompetenzen, die in der vorliegenden Arbeit als zentral identifiziert wurden, eine Übertragbarkeit auf viele Arbeitsbereiche außerhalb der Teaching Library aufweisen. Dieser Umstand wurde von Werr 2017 kritisiert. Die vorliegende Arbeit kommt dagegen zu folgenden Erkenntnissen:

1. Die befragten Teaching Librarians an Öffentlichen Bibliotheken sind Generalist_innen. Dieser Umstand wappnet sie in einem äußerst innovationsabhängigen Arbeitsfeld für künftige Veränderungen.
2. Die Übertragbarkeit der genannten zentralen Kompetenzen kann als Vorteil gesehen werden, wenn es um deren Vermittlung in der Ausbildung geht. Ein Beispiel: Die Fähigkeit zu Netzwerken kann ebenso von allen Absolvent_innen bibliothekarischer Studiengänge gebraucht werden, die nicht das Berufsfeld einer/eines Teaching Librarians anstreben.

7. LIMITIERUNGEN UND AUSBLICK

Die vorliegende Arbeit konnte die Frage nach aktuell eingesetzten Berufskompetenzen von Teaching Librarians in deutschen Öffentlichen Bibliotheken triangulativ beantworten. Als größte Limitierung hat sich dabei das vorliegende *Convenience Sample* erwiesen, das aufgrund der Ressourcen und des Feldzugangs der Forscherin ein weniger ausgeglichenes Abbild des Arbeitsmarktes bieten konnte als angestrebt. Das Verhältnis von Vor-, Haupt- und Ergänzungsstudie hat sich insgesamt dennoch als erfolgreich herausgestellt. Gerade angesichts der Kritik an Stellenausschreibungen als Datenquelle für Berufskompetenzen (vgl. Kapitel 5.1) führte die Triangulation zu einem differenzierteren Datenzugang. Auf Nachfrage zur eigenen Stellenausschreibung bestätigten einige Befragte die These, dass diese nur schwer die Realität abgebildet habe:

„Weil Stellenausschreibungen sind oft so sehr –
ja, irgendwie hört sich alles nach viel an und man denkt: ‚Oh wow!‘
Aber wie sieht es wirklich aus? Das ist schwierig. Vor allem, wenn man direkt von der Uni in den Beruf
einsteigt.“
(Person 9, A.48)

Der theoretische Katalog, den die Vorstudie liefern konnte (Anhang A) war in den Beobachtungen dennoch hilfreich als Gedankenstütze für die Forscherin. Ein systematischer Vergleich der Kompetenzbezeichnungen und -definitionen aus der Literatur mit den In-vivo-Bezeichnungen aus den beiden Codebüchern konnte im Rahmen dieser Arbeit nicht geleistet werden, wäre aber angesichts der Begriffsvielfalt und vereinzelt festgestellter Ambiguitäten wünschenswert. Dies gilt besonders, da der Umfang der einzelnen Kompetenzen zwangsläufig variiert, was ebenfalls als Limitierung des vorliegenden Kataloges gesehen werden kann. Ein Beispiel ist die Kompetenz *Didaktische Kenntnisse (allgemein)*, die aufgrund ihrer inhaltlichen Breite verhältnismäßig oft codiert wurde im Vergleich zu sehr spezifisch und eng formulierten Kompetenzen wie *Schauspielfähigkeit*.

Darüber hinaus haben die Codierungen der drei methodischen Teile dieser Arbeit das Potenzial, die Frage nach der Relation von Ausschreibung und Arbeitsrealität zu beantworten. Auch dieser Fragestellung konnte im Rahmen dieser Arbeit nicht mehr nachgegangen werden, die Betrachtung des theoretischen Kataloges zeigt auffällig viele Selbstkompetenzen und sehr wenige Sozialkompetenzen auf (vgl. Anhang A).

Die Ergebnisse der Hauptstudie zeigen einige positive Hinweise auf die ehemalige Spartenspezifität in den Curricula auf (vgl. Kapitel 5.2.2). Hier bieten sich weitere Untersuchungen an, die über den reinen Vergleich verschiedener Kompetenzkataloge hinausgehen, um festzustellen, ob sich der Arbeitsalltag von Teaching Librarians in wissenschaftlichen und Öffentlichen Bibliotheken wirklich stark unterscheidet und einer spartenspezifischen Ausbildung daher wirklich Vorteile zugeschrieben werden können. Ein weiteres, von dieser Arbeit weitgehend unberührtes, Thema ist die genaue Ausdifferenzierung der Tätigkeits- und Kompetenzfelder nach Qualifikationsstufe. Die Vor- und Hauptstudie konnten allerdings den Nachweis erbringen, dass auch FAMI als Teaching Librarians eingesetzt werden. Inwiefern sich der konkrete Berufsalltag gerade im Hinblick auf konzeptionelle und operative Arbeitsanteile unterscheidet, bleibt zu klären. Des Weiteren könnte eine Untersuchung des Ausbildungshintergrundes eines breiteren Samples Aufschluss darüber geben, ob durch das Aufgabenfeld der Teaching Library aktuell tatsächlich vermehrt nicht-bibliothekarisch ausgebildete Personen eingestellt werden und damit ein Prozess der professionellen Diversifizierung in Öffentlichen Bibliotheken in Deutschland stattfindet.

8. FAZIT

Die vorliegende Arbeit fragte nach den aktuellen Anforderungen der Fachcommunity und Praxis an Teaching Librarians in Öffentlichen Bibliotheken in Deutschland. Dafür wurde zunächst anhand einer Vorstudie deren Bedarf und Existenz in Öffentlichen Bibliotheken in Deutschland nachgewiesen. Anschließend ergaben sich sowohl aus der Selbsteinschätzung aktiver Teaching Librarians (Fachcommunity) als auch aus der Beobachtung realer Vermittlungssituationen (Praxis) fundierte Schlüsse zu benötigten Kompetenzen im Arbeitsalltag. Dabei wäre ein ausgeglicheneres Sample wünschenswert gewesen, das sowohl mehr Institutionen mit gleicher Personenverteilung als auch Repräsentant_innen verschiedener Qualifikationsstufen - vor allem FAMI - einbezieht, zumal der Einsatz von Fachangestellten im Arbeitsbereich der Teaching Library durch die Vorstudie nachgewiesen werden konnte.

Die Forschungsfrage konnte anhand der vorliegenden Daten mit der Erstellung eines Kompetenzkataloges beantwortet werden, der insgesamt 67 Kompetenzen herausstellte. Dieser wurde in die vier Kompetenzklassen Sozial-, Selbst-, Fach- und Sachkompetenzen ausdifferenziert und zusammengehörige Kompetenzen wurden in Ober- und Untergruppen verknüpft (vgl. Tab. 3). Aus diesem umfangreichen Katalog konnten durch die Hinzuziehung von Wichtigkeitseinschätzungen der Befragten 15 Hauptkompetenzen herausgestellt werden.

Es ergab sich die herausragende Dominanz der Sozialkompetenzen, vor allem der Netzwerkarbeit, des Einsatzes von Humor und der Fähigkeit zu unterhalten sowie der Fähigkeit, erfolgreich zu kommunizieren. Ebenfalls zentral waren in den Katalogen die Selbstkompetenzen, allen voran Offenheit in der eigenen Arbeitsweise, die Freude an Innovation und Motivation für die eigene Tätigkeit sowie Flexibilität und Spontanität.

Unter den Fachkompetenzen wurde besonders die Bedeutung didaktischer Kenntnisse hervorgehoben. Wissen aus einer bibliothekarischen Fachausbildung wurde darüber hinaus ebenfalls als wichtig eingestuft. Zwischen diesen beiden Kompetenzen konnte ein Spannungsfeld festgestellt werden, das mit dem Wissensgewinn in der Ausbildung zusammenhängt.

Bezogen auf die Sachkompetenzen stellten die befragten Teaching Librarians vor allem die Notwendigkeit der Einordnung der eigenen Arbeit in einen größeren Kontext heraus, also das Erkennen und Reagieren z.B. auf politische und technische Veränderungen.

Darüber hinaus konnten für das untersuchte Sample signifikante Rahmenbedingungen der Tätigkeit als Teaching Librarian in deutschen Öffentlichen Bibliotheken festgehalten werden. Diese führten zu folgenden Feststellungen:

1. Die interviewten Personen übernahmen bis auf eine Person nicht ausschließlich Vermittlungsaufgaben, sondern sind mit mehreren Aufgabenbereiche in ihrer Einrichtung betraut. Anhand dieses Faktos variiert die berufliche Identität als Teaching Librarian.
2. Der Arbeitsalltag der befragten Teaching Librarians zeigt zwar starke Parallelen in den eingesetzten Kompetenzen auf, sieht allerdings durch die gesteigerte Auffächerung der Zielgruppen sehr verschieden aus.
3. Das vermittelnde Angebot der Öffentlichen Bibliotheken ist stark abhängig von den individuellen Fähigkeiten der Interviewten. Dies gilt unter anderem für die Auswahl von Zielgruppen und fremdsprachigen Angeboten.

4. Der überwiegende Anteil der Befragten leistet aktive Lobbyarbeit für die Bedeutung von Informationskompetenzförderung vor Kolleg_innen innerhalb ihrer Einrichtung.
5. Alle Befragten leisten aktive Lobbyarbeit für ihre Einrichtung nach außen. Dabei kommen über Kooperationen mit anderen Bildungseinrichtungen auch oftmals Nichtnutzende in die Öffentliche Bibliothek.
6. Die befragten Teaching Librarians arbeiten in einem Feld der öffentlichen Bibliotheksarbeit, das sehr stark von Innovation lebt. Kreativität und Offenheit für Neues konnten daher als zentrale Kompetenzen herausgestellt werden.

Als Schlussfolgerung scheint weiterhin die Frage nach der grundsätzlichen Anerkennung der Informationskompetenzförderung als Aufgabe deutscher Öffentlicher Bibliotheken ein Thema zu sein. Dies gilt insbesondere für den Gebrauch digitaler Medien. Angesichts der hohen individuellen Ausprägung der Arbeit der Befragten scheint darüber hinaus die Erstellung nationaler Standards für Einstellungsverfahren von Teaching Librarians (ähnlich wie sie bereits für die Konzeptionierung von Veranstaltungen z.B. in Form der *Threshold Concepts* existieren) maßgeblich. In diesem Kontext ist auch die Frage nach der Öffnung des Arbeitsfeldes für nicht-bibliothekarisch ausgebildetes Personal zu sehen. Zentral ist hierbei als erster Schritt die Einbeziehung von Repräsentant_innen Öffentlicher Bibliotheken in Gremien wie der IK-Kommission, die an diesen Themen arbeiten. Die im Rahmen dieser Arbeit erhobenen Daten zeigen auf, dass die Befragten multiple Kompetenzen in ihre Arbeit einbringen und durch die dynamische Veränderung ihres Arbeitsalltages als Generalist_innen eingestuft werden können. Das Potenzial solcher Personen könnte gebündelt mit den gremienaktiven Teaching Librarians aus wissenschaftlichen Bibliotheken zu neuen progressiven Entwicklungen in der Informationskompetenzförderung führen.

9. LITERATURVERZEICHNIS

Alle elektronischen Quellen zuletzt geprüft am 04.06.2019.

ACRL: Association of College and Research Libraries (2008): Standards for Proficiencies for Instruction Librarians and Coordinators: A Practical Guide. Online verfügbar unter <http://www.ala.org/acrl/sites/ala.org.acrl/files/content/standards/profstandards.pdf>

ACRL: Association of College and Research Libraries. Instruction Section Proficiencies for Instruction Librarians Task Force (2003. Revised 2011.): Guidelines for instruction programs in academic libraries. Hrsg. v. ALA: American Library Association - Association of College and Research Libraries.

ACRL: Association of College and Research Libraries. Information Literacy Best Practice Committee (2003. Revised 2012.): Characteristics of Programs of Information Literacy that Illustrate Best Practices: A Guideline. Hrsg. v. ALA: American Library Association - Association of College and Research Libraries.

ACRL: Association of College and Research Libraries (2015): Framework for Information Literacy for Higher Education. Online verfügbar unter <http://www.ala.org/acrl/standards/ilframework>

Akremit, Leila (2014): Stichprobenziehung in der qualitativen Sozialforschung. In: Nina Baur und Jörg Blasius (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 265–282.

ALA: American Library Association (1989): Presidential Committee on Information Literacy: Final Report. Online verfügbar unter <http://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential>

Aluri, Rao; Lester Engle, June (1987): Bibliographic instruction and library education. In: Constance A. Mellon (Hrsg.): Bibliographic instruction. The 2. generation. Littleton, Colo.: Libraries Unlimited, S. 111–124.

Amsberry, Dawn; Benjes-Small, Candice; Harrington, Sara; Miller, Sara; Mlinar, Courtney; Wetzel Wilkinson, Carroll (2017): Roles and Strengths of Teaching Librarians. Hrsg. v. ACRL Instruction Section Proficiencies for Instruction Librarians Task Force. Online verfügbar unter <http://www.ala.org/acrl/standards/teachinglibrarians>

Artelt, Cordula; Baumert, Jürgen; Klieme, Eckhard; Neubrand, Michael; Prenzel, Manfred; Schiefele, Ulrich; Schneider, Wolfgang; Schümer, Gundel; Stanat, Petra; Tillmann, Klaus-Jürgen; Weiß, Manfred; Hrsg. (2001): PISA 2000. Zusammenfassung zentraler Befunde. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin.

Askey, Dale (2011): Teaching Library. In: Stefan Gradmann und Konrad Umlauf (Hrsg.): Lexikon der Bibliotheks- und Informationswissenschaft LBI. Band 2. Stuttgart: Hierseemann, S. 879.

Baacke, Dieter (1999): Medienkompetenz als zentrales Operationsfeld von Projekten. In: Dieter Baacke, Susanne Kornblum, Jürgen Lauffer, Lothar Mikos und Günter A. Thiele (Hrsg.): Handbuch Medien. Medienkompetenz: Modelle und Projekte. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung, S. 31–35.

Ball, Rafael (2000): Der Wissenschaftler als Informationsanalphabe? Von der Vielfalt der Informationssysteme und der Überforderung der Bibliothekskunden. In: *BIT online: Zeitschrift für Bibliothek, Information und Technologie* 3 (2), S. 157–166.

Behm-Steidel, Gudrun (2001): Kompetenzen für Spezialbibliothekare: Überlegungen zur Qualifizierung. Spezialbibliotheken heute - Wettbewerb und Kooperation. Jülich, 2001. 28. Arbeits- und Fortbildungstagung der AspB/Sektion 5 im DBV in Zusammenarbeit mit der GBDL. S. 217-233. Online verfügbar unter <https://serwiss.bib.hs-hannover.de/frontdoor/index/index/searchtype/collection/id/16207/start/168/rows/10/institutefq/Fakult%C3%A4t+III+-+Medien%2C+Information+und+Design/docId/139>

Berliner Arbeitskreis Information (o.J.): BAK Jobbörse Information Professionals - BAK Information. Online verfügbar unter <http://bak-information.de/maillinglisten/bak-jobboerse-information-professionals/>

Bibliotheksakademie Bayern (o.J.): Modularer Kurs zur Informationskompetenz. Online verfügbar unter https://www.bsb-muenchen.de/babcaldetail/?tx_cal_controller%5Btype%5D=tx_cal_phpicalendar&tx_cal_controller%5Buid%5D=115

Blackmore, Andrew; Mogg, Rebecca; Morris, Delyth; Nicholls, Joe; Ratcliffe, Stephen; Smith, Susan; Swain, Erica (2016): Handbook for information literacy teaching. Hrsg. v. Cardiff University. Online verfügbar unter <https://sites.cardiff.ac.uk/ilrb/handbook/>

Blake, Christopher; Klimmt, Christoph (2010): Geschlechtergerechte Formulierungen in Nachrichtentexten. In: *Publizistik* 55 (3), S. 289–304.

BLK: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (2004): Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn: BLK (Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, 115).

BMBF: Bundesministerium für Bildung und Forschung (2011): Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR). Hrsg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Online verfügbar unter https://www.dqr.de/media/content/Der_Deutsche_Qualifikationsrahmen_fue_lebenslanges_Lernen.pdf

Bogner, Alexander; Littig, Beate; Menz, Wolfgang (2014): Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung. Wiesbaden: Springer VS (Lehrbuch). Online verfügbar unter <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-531-19416-5.pdf>

Braun, Virginia; Clarke, Victoria (2006): Using thematic analysis in psychology. In: *Qualitative Research in Psychology* 3 (2), S. 77–101. DOI: 10.1191/1478088706qp063oa.

Bruce, Christine Susan (1999): Workplace experiences of information literacy. In: *International Journal of Information Management* 19 (1), S. 33–47. DOI: 10.1016/S0268-4012(98)00045-0.

Corrall, Sheila (1995): Information specialists of the future: Professional development and renewal. In: Ahmed H. Helal (Hrsg.): Information superhighway: the role of librarians, information scientists, and intermediaries; Festschrift in honor of Frederick Wilfrid Lancaster; 17. International Essen Symposium, 24 October - 27 October 1994. Unter Mitarbeit von Frederick Wilfrid Lancaster. Essen: Univ.-Bibliothek (Veröffentlichungen der Universitätsbibliothek Essen, 18), S. 1–11.

Dannenberg, Detlev (2006): Die bibliothekspädagogische Veranstaltung. Welche Kompetenzen braucht eine Bibliothekarin und wie kann sie diese erwerben? Informationskompetenz in der

Bibliothek. Deutsch-Italienische Tagung. Bozen, 13.10.2006. Online verfügbar unter http://www.lik-online.de/pool/2006_Dannenberg_Bozen_Vortrag.pdf

Dannenberg, Detlev (2016): Eine neue Bibliothekspädagogik für die Generation Y? In: Wilfried Sühl-Strohmenger (Hrsg.): Handbuch Informationskompetenz. Berlin, Boston: De Gruyter, S. 359–368. DOI: 10.1515/9783110403367-034.

Davidson, Jeanne R.; McMillen, Paula S.; Maughan, Laurel S. (2002): Using the ACRL Information Literacy Competency Standards for Higher Education to Assess a University Library Instruction Program. In: *Journal of Library Administration* 36 (1-2), S. 97–121. DOI: 10.1300/J111v36n01_07.

DBS: Deutsche Bibliotheksstatistik (2016): Bibliotheken zählen! Berichtsjahr 2015. Auszüge aus der Deutschen Bibliotheksstatistik. Hrsg. v. Hochschulbibliothekszentrum des Landes Nordrhein-Westfalen. Köln. Online verfügbar unter https://wiki1.hbz-nrw.de/download/attachments/84541468/datenposter2015_web.pdf?version=1&modificationDate=1478521073912.

DBS: Deutsche Bibliotheksstatistik (2019): Variable Auswertung. Online verfügbar unter <https://www.bibliotheksstatistik.de/>

dbv: Deutscher Bibliotheksverband e.V. (2019a): Kommissionen - Informationskompetenz. Online verfügbar unter <https://www.bibliotheksverband.de/fachgruppen/kommissionen/informationskompetenz>

dbv: Deutscher Bibliotheksverband e.V. (2019b): Kommission Kinder- und Jugendbibliotheken. Online verfügbar unter <https://www.bibliotheksverband.de/fachgruppen/kommissionen/kinder-und-jugendbibliotheken.html>

dbv: Deutscher Bibliotheksverband e.V. (2019c): Kommission Bibliothek und Schule. Online verfügbar unter <https://www.bibliotheksverband.de/fachgruppen/kommissionen/bibliothek-und-schule.html>

dbv: Deutscher Bibliotheksverband e.V. (2019d): Total Digital! Online verfügbar unter <https://www.bibliotheksverband.de/dbv/projekte/total-digital.html>

dbv: Deutscher Bibliotheksverband e.V. (2019e): Netzwerk Bibliothek. Online verfügbar unter <https://www.bibliotheksverband.de/dbv/kampagnen/netzwerk-bibliothek.html>

DGI: Deutsche Gesellschaft für Information und Wissen e.V. (o.J.): IKB: Arbeitskreis Bildung und Informationskompetenz. Online verfügbar unter <https://dgi-info.de/wissenschaft-praxis/dgi-fachgruppen/ikb/>

DESTATIS (2017): 13. koordinierte Bevölkerungsvorausberechnung. Jahr 2018. Hrsg. v. Statistisches Bundesamt. Online verfügbar unter <https://service.destatis.de/bevoelkerungspyramide/#!y=2018&v=3>

Eichert, Christof (2004): Geleitwort. In: Claudia Lux und Wilfried Sühl-Strohmenger (Hrsg.): Teaching Library in Deutschland. Vermittlung von Informations- und Medienkompetenz als Kernaufgabe für Öffentliche und Wissenschaftliche Bibliotheken. Wiesbaden: Dinges & Frick (B.I.T. online Innovativ, 9), S. 13–15.

Eisenberg, Michael B.; Berkowitz, Robert E. (1990): Information problem-solving. The Big Six Skills approach to library & information skills instruction. Norwood, N.J.: Ablex Pub. Corp (Information management, policy, and services). Online verfügbar unter <http://www.loc.gov/catdir/enhancements/fy1511/90022681-b.html>

EU: Europäische Union - Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2000): Memorandum über Lebenslanges Lernen. Brüssel. Online verfügbar unter https://www.hrk.de/uploads/tx_szconvention/memode.pdf

Flick, Uwe (2006): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. 4. Aufl., vollst. überarb. und erw. Neuausg. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl. (Rororo Rowohlts Enzyklopädie, 55654).

Flick, Uwe (2008): Triangulation. Eine Einführung. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden (Qualitative Sozialforschung, Bd. 12). Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-91976-8>.

Flick, Uwe (2014): Sozialforschung. Methoden und Anwendungen: ein Überblick für die BA-Studiengänge. 2. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag (Rororo Rowohlts Enzyklopädie, 55702).

Franke, Fabian (2012): Das Profil von Bibliothekarinnen und Bibliothekaren der Teaching Library – eine Umfrage auf dem Bibliothekartag. In: Ulrich Hohoff und Daniela Lülfig (Hrsg.): Bibliotheken für die Zukunft - Zukunft für die Bibliotheken. 100. Deutscher Bibliothekartag in Berlin 2011; [vom 7. bis 10. Juni 2011. Hildesheim: Olms (Kongressbände / Deutscher Bibliothekartag), S. 284–293.

Franke, Fabian (2013): Wissenschaftliche Informationskompetenz und Bibliotheken: Status Quo und Perspektiven, 2013. Online verfügbar unter <https://opus4.kobv.de/opus4-bib-info/frontdoor/index/index/docId/1292>

Franke, Fabian (2014): 6.6 Aufgaben und Organisation der Teaching Library. In: Rolf Griebel, Hildegard Schäffler und Konstanze Söllner (Hrsg.): Praxishandbuch Bibliotheksmanagement. Berlin, München, Boston: De Gruyter.

Fritz, Markus (2012): Informationskompetenz und Schulbibliotheken: Beispiele aus Südtirol. In: Wilfried Sühl-Strohmer (Hrsg.): Handbuch Informationskompetenz. Berlin, Boston: DE GRUYTER SAUR. Online verfügbar unter [10.1515/9783110255188.221](https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:hbz:5:1-10255188-221).

Gammons, Rachel W.; Carroll, Alexander J.; Carpenter, Lindsay Inge (2018): "I Never Knew I Could Be a Teacher": A Student-Centered MLIS Fellowship for Future Teacher-Librarians. In: *portal* 18 (2), S. 331–362. DOI: 10.1353/pla.2018.0019.

Gapski, Harald; Tekster, Thomas (2009): Informationskompetenz in Deutschland. Überblick zum Stand der Fachdiskussion und Zusammenstellung von Literaturangaben, Projekten und Materialien zu einzelnen Zielgruppen. Hrsg. v. Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen (LfM). Online verfügbar unter https://www.medienanstalt-nrw.de/fileadmin/lfm-nrw/Aktuelle_Forschungsprojekte/Informationskompetenz_in_Deutschland_August_09.pdf

Gastinger, Almuth (2018): Mit Profis arbeiten: Zukünftige Anforderungen an Information Professionals aus internationaler Sicht. Norwegian University for Science and Technology Library. Berlin, 13.06.2018. Unveröffentlicht.

Gehrau, Volker (2017): Die Beobachtung als Methode in der Kommunikations- und Medienwissenschaft. 2., völlig überarbeitete Auflage. Konstanz, München: UVK Verlagsgesellschaft; UVK/Lucius (UTB Kommunikationswissenschaft, Medienwissenschaft, 2355). Online verfügbar unter <http://www.utb-studi-e-book.de/9783838548418>

Giuliani, Kim Farah (2017): Die Generation Y – Ein Plädoyer für die Analyse einer „vernetzten Generation“ zur Weiterentwicklung der Bibliotheksdidaktik. In: *o-bib. Das offene Bibliotheksjournal* 4 (1), S. 132–137. DOI: 10.5282/o-bib/2017H1S132-137.

Gjestrup, Liv; Talleraas, Kim; Tveit, Aase Kristine (2018): “Vi søker deg med relevant høyere utdanning”. Kompetansebehov i det bibliotekfaglige profesjonsfeltet. In: *Nordisk Tidsskrift for Informationsvidenskab Og Kulturformidling* 7 (3), S. 21–41. Online verfügbar unter <https://tidsskrift.dk/ntik/article/view/111486>

Groeneveld, Imke; Imhof, Andres; Hobohm, Hans-Christoph (2013): Projekt: Akademische Kompetenzen in den Informationsberufen (AKIB): Ergebnisse der Online-Befragung. Forschungsbericht. Fachhochschule Potsdam, Potsdam. Institut für Informationswissenschaft. Online verfügbar unter <https://opus4.kobv.de/opus4-fhpotsdam/frontdoor/index/index/start/1/rows/10/sortfield/score/sortorder/desc/searchtype/simple/query/beruf+f%C3%A4higkeiten/institutefq/FB5+Informationswissenschaften/docId/435>

Guskin, Alan E.; Stoffle, Carla J.; Boissé, Joseph A. (1979): The Academic Library as a Teaching Library: A Role for the 1980s. In: *Library Trends* 28, S. 281–296.

Gust von Loh, Sonja; Henkel, Maria (2016): Informationskompetenz bei Kindergartenkindern. In: Wilfried Sühl-Strohmenger (Hrsg.): Handbuch Informationskompetenz. Berlin, Boston: De Gruyter, S. 139–150. Online verfügbar unter <https://www.degruyter.com/downloadpdf/books/9783110403367/9783110403367-015/9783110403367-015.pdf>

Hanke, Ulrike; Homann, Benno (2016): Bibliotheksdidaktik. Konzepte zur Förderung von Informationskompetenz. Berlin: DE GRUYTER SAUR (Bibliotheks- und Informationspraxis, 58). Online verfügbar unter <https://www.degruyter.com/viewbooktoc/product/320033>

Hartmann, Werner (2012): Learning Library: Welche pädagogisch-didaktischen Qualifikationen brauchen Bibliothekarinnen? In: Wilfried Sühl-Strohmenger (Hrsg.): Handbuch Informationskompetenz. Berlin, Boston: DE GRUYTER SAUR. DOI: 10.1515/9783110255188.432.

Helfferich, Cornelia (2011): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH Wiesbaden. DOI: 10.1007/978-3-531-92076-4.

Helfferich, Cornelia (2014): Leitfaden- und Experteninterviews. In: Nina Baur und Jörg Blasius (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 559–574.

Hobohm, Hans-Christoph (2011): Informationsdidaktik. In: Stefan Gradmann und Konrad Umlauf (Hrsg.): Lexikon der Bibliotheks- und Informationswissenschaft LBI. Band 1. Stuttgart: Hiersemann, S. 427.

Hochschulzentrum Nordrhein-Westfalen (o.J.): Forumoeb Infoseite. Online verfügbar unter <https://listen.hbz-nrw.de/mailman/listinfo/forumoeb>

Homann, Benno (2000a): Das Dynamische Modell der Informationskompetenz (DYMIK) als Grundlage für bibliothekarische Schulungen. In: Gerhard Knorz (Hrsg.): Informationskompetenz - Basiskompetenz in der Informationsgesellschaft. Proceedings des 7. Internationalen Symposiums für Informationswissenschaft (ISI 2000). Konstanz: UVK Univ.-Verl. Konstanz (Schriften zur Informationswissenschaft, 38).

Homann, Benno (2000b): Benutzung. Mitteilung der Kommission des EDBI für Benutzung und Information AGIK-Mail-Liste für Benutzerschulungen gegründet. In: *Bibliotheksdienst* 34 (6). DOI: 10.1515/bd.2000.34.6.978.

Homann, Benno (2002): Informationsvermittlung. Standards der Informationskompetenz. In: *Bibliotheksdienst* 36 (5). DOI: 10.1515/bd.2002.36.5.625.

Homann, Benno (2011): Bibliothekspädagogik. In: Stefan Gradmann und Konrad Umlauf (Hrsg.): Lexikon der Bibliotheks- und Informationswissenschaft LBI. Band 1. Stuttgart: Hiersemann, S. 100.

Hußmann, Anke; Wendt, Heike; Bos, Wilfried; Bremerich-Vos, Albert; Kasper, Daniel; Lankes, Eva-Maria et al. (Hrsg.) (2017): IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster, New York: Waxmann. Online verfügbar unter <https://content-select.com/de/portal/media/view/5aa259f2-7384-45b8-9192-27cab0dd2d03>

Hussong-Christian, Uta (2012): Adapting and Using Instruction Proficiencies to Encourage Reflection, Goal Setting and Professional Development. In: *Commfolit* 6 (2), S. 160. DOI: 10.15760/commfolit.2013.6.2.126.

Hutchins, Elizabeth O.; Fister, Barbara; MacPherson, Kris (2002): Changing Landscapes, Enduring Values. In: *Journal of Library Administration* 36 (1-2), S. 3–19. DOI: 10.1300/J111v36n01_02.

InetBib e.V.(o.J.): Was ist InetBib? – InetBib. Online verfügbar unter <https://www.inetbib.de/was-ist-inetbib/>

Interamt, Deutsche Telekom AG (o.J.): Interamt.de - Das Stellenportal des öffentlichen Dienstes. Online verfügbar unter <https://www.interamt.de/koop/app/>

IFLA: International Federation of Library Associations and Institutions; UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (1994): Öffentliche Bibliothek: Manifest. Online verfügbar unter <https://www.ifla.org/files/assets/public-libraries/publications/PL-manifesto/pl-manifesto-de.pdf>

IFLA: International Federation of Library Associations and Institutions (2005): Beacons of the Information Society: The Alexandria Proclamation on Information Literacy and Lifelong Learning. Online verfügbar unter <https://www.ifla.org/publications/beacons-of-the-information-society-the-alexandria-proclamation-on-information-literacy>

IK-Kommission: Gemeinsame Kommission Informationskompetenz des Deutschen Bibliotheksverbands e.V. und des Vereins Deutscher Bibliothekarinnen und Bibliothekare (2017): IK-Statistik. Online verfügbar unter <http://www.informationskompetenz.de/index.php/veranstaltungsstatistik/>

Ingold, Marianne (2005): Das bibliothekarische Konzept der Informationskompetenz. Ein Überblick. Institut für Bibliothekswissenschaft der Humboldt-Universität zu Berlin, Berlin. Online verfügbar unter: <http://www.ib.hu-berlin.de/~kumlau/handreichungen/h128/>

Ingold, Marianne (2012): Informationskompetenz und Information Literacy. In: Wilfried Sühl-Strohmenger (Hrsg.): Handbuch Informationskompetenz. Berlin, Boston: DE GRUYTER SAUR. DOI: 10.1515/9783110255188.12.

Irmen, Lisa; Linner, Ute (2005): Die Repräsentation generisch maskuliner Personenbezeichnungen. In: *Zeitschrift für Psychologie / Journal of Psychology* 213 (3), S. 167–175.

ISO: International Organization for Standardization (2013): 2789, 01.09.2013: Information and documentation - International library statistics.

Jaklitsch, Markus (2016): Informationsvisualisierung am Beispiel des Begriffs Informationskompetenz: Eine szientometrische Untersuchung unter Verwendung von BibExcel und VOSviewer. In: *Young Information Scientist* 1 (1). Online verfügbar unter <https://yis.univie.ac.at/index.php/yis/article/view/1417>

Jochum, Uwe (2003): Informationsvermittlung. Informationskompetenz, Bibliothekspädagogik und Fachreferate. In: *Bibliotheksdienst* 37 (11). DOI: 10.1515/bd.2003.37.11.1450.

Jones, Kay F. (1986): The Role of Library Schools in Educating Bibliographic Instructors. In: Alice S. Clark und Kay F. Jones (Hrsg.): Teaching librarians to teach. On the job training for bibliogr. instruction librarians. Metuchen, NJ: Scarecrow Pr, S. 1–12.

Keller-Loibl, Kerstin (2016): Förderung von Lese- und Informationskompetenz mit dem Spiralcurriculum. In: Wilfried Sühl-Strohmenger (Hrsg.): Handbuch Informationskompetenz. Berlin, Boston: De Gruyter, S. 398–405. DOI: 10.1515/9783110403367-038.

Keller-Loibl, Kerstin (2018): Zur Etablierung einer Bibliothekspädagogik Professionalisierung der Bildungsarbeit Öffentlicher Bibliotheken. In: Konrad Umlauf und Richard Stang (Hrsg.): Lernwelt Öffentliche Bibliothek. Dimensionen der Verortung und Konzepte. Berlin, Boston: DE GRUYTER SAUR (Lernwelten), S. 47–56.

Klatt, Rüdiger; Gavrilidis, Konstantin; Kleinsimlinghaus, Kirsten; Feldmann, Maresa (2001): Nutzung elektronischer wissenschaftlicher Information in der Hochschulausbildung. Barrieren und Potenziale der innovativen Mediennutzung im Lernalltag der Hochschulen. Endbericht. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Dortmund.

Klingenberg, Andreas (2016): Referenzrahmen Informationskompetenz. Unter Mitarbeit von dbv-Kommission Bibliothek & Schule und Kommission Informationskompetenz des dbv und VDB. Online verfügbar unter https://www.bibliotheksverband.de/fileadmin/user_upload/Kommissionen/Kom_Infokompetenz/2016_11_neu_Referenzrahmen-Informationskompetenz_endg__2__Kbg.pdf

Klingenberg, Andreas (2017): Die Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“ und der „Referenzrahmen Informationskompetenz“ des Deutschen Bibliotheksverbandes. In: *o-bib. Das offene Bibliotheksjournal* 4 (1), S. 62–75. DOI: 10.5282/o-bib/2017H1S62-75.

Koepernik, Claudia (2012): Informationskompetenz als Schlüsselqualifikation für Lebenslanges Lernen. In: Wilfried Sühl-Strohmenger (Hrsg.): Handbuch Informationskompetenz. Berlin, Boston: DE GRUYTER SAUR. DOI: 10.1515/9783110255188.49.

Krauß-Leichert, Ute (Hrsg.) (2008): Teaching Library. Eine Kernaufgabe für Bibliotheken. 2., durchges. Aufl. Frankfurt am Main: Lang.

Kuhlthau, Carol (1991): Inside the Search Process. Information Seeking from the User's Perspective. In: *Journal of the American Society for Information Science and technology* 42 (5).

Lesestart (2019): Über Lesestart. Online verfügbar unter <https://www.lesestart.de/>

Lüders, Christian (2017): Beobachtungen im Feld und Ethnografie. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 12. Auflage, Originalausgabe. Reinbek bei Hamburg: rowohlt's enzyklopädie im Rowohlt Taschenbuch Verlag (Rororo Rowohlt's Enzyklopädie, 55628).

Lutzker, Marilyn (1986): A good teacher: What to look for, how to find it. In: Alice S. Clark und Kay F. Jones (Hrsg.): Teaching librarians to teach. On the job training for bibliogr. instruction librarians. Metuchen, NJ: Scarecrow Pr, S. 13–19.

Lux, Claudia; Sühl-Strohmenger, Wilfried (Hrsg.) (2004): Teaching Library in Deutschland. Vermittlung von Informations- und Medienkompetenz als Kernaufgabe für Öffentliche und Wissenschaftliche Bibliotheken. Wiesbaden: Dinges & Frick (B.I.T. online Innovativ, 9).

Mader, Sharon (1996): Instruction librarians. Leadership in the new organization. In: *Reference Quarterly* 36 (2), S. 192–197.

Mayer, Horst O. (2009): Interview und schriftliche Befragung. Entwicklung, Durchführung und Auswertung. 5., überarb. Aufl. München: Oldenbourg. Online verfügbar unter http://sub-hh.ciando.com/book/?bok_id=25793

McGuinness, Claire (2011): Becoming confident teachers. A guide for academic librarians. Oxford, U.K: Chandos Pub (Chandos information professional series). Online verfügbar unter <http://proquest.tech.safaribooksonline.de/9781843346296>

McMillen, Paula S.; Miyagishima, Bryan; Maughan, Laurel S. (2002): Lessons learned about developing and coordinating an instruction program with freshman composition. In: *Reference Services Review* 30 (4), S. 288–299. DOI: 10.1108/00907320210451277.

Mertens, Dieter (1974): Schlüsselqualifikationen Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* 7 (1).

Mertes, Nathalie (2014): Teachers' conceptions of student information literacy learning and teachers' practices of information literacy teaching and collaboration with the school library. Dissertation. Humboldt-Universität zu Berlin, Berlin. Institut für Bibliotheks- und Informationswissenschaft.

Nazim, Mohammad; Ahmad, Moin (2007): Research trends in information literacy: A bibliometric study. In: *SRELS Journal of Information Management* 44 (1), S. 53–62. Online verfügbar unter <http://eprints.rclis.org/25095/>

- Niederberger, Marlen; Ruddat, Michael (2012): "Let's talk about sex!" Über die Eignung von Telefoninterviews in der qualitativen Sozialforschung. In: *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* 13 (3), Cultural Analysis and In-depth Hermeneutics—Psycho-societal Analysis of Everyday Life Culture, Interaction, and Learning. DOI: 10.17169/fqs-13.3.1758.
- Nilges, Annemarie; Reessing-Fidorra, Marianne; Vogt, Renate (2003): Informationsvermittlung. Standards für die Vermittlung von Informationskompetenz an der Hochschule. In: *Bibliotheksdienst* 37 (4). DOI: 10.1515/bd.2003.37.4.463.
- Noe, Nancy (2013): Creating And Maintaining An Information Literacy Instruction Program In The Twenty-First Century. An Ever-Changing Landscape. Burlington: Elsevier Science (Chandos information professional series). Online verfügbar unter <http://gbv.ebib.com/patron/FullRecord.aspx?p=1574990>
- Olander, Birgitta (2009): Framgångspotential. Egenskapsfaktorer vid rekryteringen av bibliotekarier. Slutrapport. Lunds Universitet. Lund, Schweden.
- Owens, Major R. (1976): The State Government & Libraries. In: *Library Journal* 101 (1), S. 19–29. Online verfügbar unter <http://web.a.ebscohost.com/ehost/detail/detail?vid=3&sid=72c42b21-37ca-463f-bc60-42d7694dad51%40sessionmgr4009&bdata=JnNpdGU9ZWZWhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#AN=5869587&db=bth>
- Peacock, Judith (2000): Teaching Skills for Teaching Librarians : postcards from the edge of the educational paradigm. COMLA Seminar 2000: User Education for User Empowerment. Christchurch, New Zealand, 19.10.2000. Online verfügbar unter http://eprints.qut.edu.au/archive/00000720/01/COMLA-2000_Finalpaper1
- Portal Informationskompetenz.de (o.J.): Regionen. Online verfügbar unter <http://www.informationskompetenz.de/index.php/regionen/>
- Portal Informationskompetenz.de (o.J.): Nordrhein-Westfalen. Online verfügbar unter <http://www.informationskompetenz.de/index.php/regionen/nordrhein-westfalen/>
- Rauchmann, Sabine (2009): Bibliothekare in Hochschulbibliotheken als Vermittler von Informationskompetenz. Dissertation. Humboldt-Universität zu Berlin, Berlin. Institut für Bibliotheks- und Informationswissenschaft.
- Rauchmann, Sabine (2016): Welche Qualifikationen benötigen Bibliothekarinnen und Bibliothekare zur erfolgreichen Förderung von Informationskompetenz? In: Wilfried Sühl-Strohmenger (Hrsg.): Handbuch Informationskompetenz. Berlin, Boston: De Gruyter, S. 439–448. DOI: 10.1515/9783110403367-042.
- Rockenbach, Susanne (2003): Die Teaching Library in der Praxis - Bedingungen und Chance. In: *Bibliotheksdienst* 37 (1), S. 33–40. Online verfügbar unter https://kobra.bibliothek.uni-kassel.de/bitstream/urn:nbn:de:hebis:34-2005071499/1/ra8001_UB.pdf
- Saldaña, Johnny (2016): The coding manual for qualitative researchers. 3. edition. Los Angeles, Calif., London, New Delhi, Singapore, Washington DC: SAGE.
- Schade, Frauke (2018): Zielgruppen Öffentlicher Bibliotheken. Bestandsaufnahme und Herausforderungen. In: Konrad Umlauf und Richard Stang (Hrsg.): Lernwelt Öffentliche Bibliothek. Dimensionen der Verortung und Konzepte. Berlin, Boston: DE GRUYTER SAUR (Lernwelten). Online verfügbar unter <https://www.degruyter.com/downloadpdf/books/9783110590982/9783110590982-004/9783110590982-004.pdf>

Schelle-Wolff, Carola (2018): Wo sind die Öffentlichen Bibliotheken in Forschung und Lehre? Teil 2: Fokus Lehre. Konferenz der informations- und bibliothekswissenschaftlichen Ausbildungs- und Studiengänge (KIBA); Institut für Bibliotheks- und Informationswissenschaft (IBI). Berlin, 04.12.2018. Online verfügbar unter <https://www.ibi.hu-berlin.de/de/test-env/archiv/veranstaltungen/paneldiskussionoeb>

Scholle, Ulrike (2016a): Kompetenzen für Teaching Librarians. In: Wilfried Sühl-Strohmenger (Hrsg.): Handbuch Informationskompetenz. Berlin, Boston: De Gruyter, S. 449–458.

Scholle, Ulrike (2016b): Qualifikationsprofil des Teaching Librarian: Positionspapier der Gemeinsamen Kommission Informationskompetenz von VDB und dbv. In: *o-bib. Das offene Bibliotheksjournal* 3 (1), S. 71–73. DOI: 10.5282/o-bib/2016H1S71-73.

Schüller-Zwierlein, André; Franke, Fabian (2009): www.informationskompetenz.de - Professionelle Supportstruktur für Bibliotheken. In: Birgit Gaiser, Friedrich Hesse und Monika Lütke-Entrup (Hrsg.): Bildungsportale. Potenziale und Perspektiven netzbasierter Bildungsressourcen. München, Wien: Oldenbourg, S. 155–164.

Schultka, Holger (2002): Benutzung. Bibliothekspädagogik versus Benutzerschulung. In: *Bibliotheksdienst* 36 (11). DOI: 10.1515/bd.2002.36.11.1486.

Schultka, Holger (2005): Bibliothekspädagogik und die Arbeit der AG Benutzerschulung des Landesverbandes Thüringen im DBV. In: *BIBLIOTHEK Forschung und Praxis* 29 (1), S. 626. DOI: 10.1515/BFUP.2005.59.

Schultka, Holger (2008): Gedanken zur (Bibliotheks-)Pädagogik. In: Ute Krauß-Leichert (Hrsg.): Teaching Library. Eine Kernaufgabe für Bibliotheken. 2., durchges. Aufl. Frankfurt am Main: Lang, S. 165–186.

Shank, John D.; Dewald, Nancy H. (2012): Academic Library Administrators' Perceptions of Four Instructional Skills. In: *CRL* 73 (1), S. 78–93. DOI: 10.5860/crl-219.

Shoemaker, Barbara J. (o.J.): The Super3 Handout.

Shonrock, Diana D.; Mulder, Craig (1993): Instruction Librarians: Acquiring the Proficiencies Critical to Their Work. In: *College & Research Libraries* 54 (2), S. 137–149. Online verfügbar unter https://lib.dr.iastate.edu/refinst_pubs/43/

Seewald, Katrin (2008): Lehren und lernen oder Wie entsteht eine Teaching Library? In: Ute Krauß-Leichert (Hrsg.): Teaching Library. Eine Kernaufgabe für Bibliotheken. 2., durchges. Aufl. Frankfurt am Main: Lang, S. 137–147.

Simon, Ingeborg (2007): Teaching Library - Schon wieder?! Aktueller Sammelband schafft Übersicht zur dynamischen Entwicklung der Materie. In: *BuB: Forum Bibliothek und Information* 59 (11-12), S. 814–816.

Sühl-Strohmenger, Wilfried (2008): Neue Entwicklungen auf dem Weg zur "Teaching Library" - insbesondere bei den Wissenschaftlichen Bibliotheken. In: Ute Krauß-Leichert (Hrsg.): Teaching Library. Eine Kernaufgabe für Bibliotheken. 2., durchges. Aufl. Frankfurt am Main: Lang, S. 11–40.

Sühl-Strohmenger, Wilfried (2012): Teaching Library. Förderung von Informationskompetenz durch Hochschulbibliotheken. Berlin: DE GRUYTER SAUR (Bibliothek, 1). Online verfügbar unter <https://www.degruyter.com/viewbooktoc/product/180266>

- Sühl-Strohmenger, Wilfried (2015): Teaching Librarian 2020 – Trends, Herausforderungen, Perspektiven. In: *ZfBB* 62 (2), S. 94–105. DOI: 10.3196/186429501562255.
- Sühl-Strohmenger, Wilfried (2018): Dimensionen der Learning und Teaching Library Veränderung von Lehr-Lernkontexten in Öffentlichen Bibliotheken. In: Konrad Umlauf und Richard Stang (Hrsg.): *Lernwelt Öffentliche Bibliothek. Dimensionen der Verortung und Konzepte*. Berlin, Boston: DE GRUYTER SAUR (Lernwelten), S. 57–69.
- Stalder, Philipp; Böller, Nadia; Henkel, Thomas; Landwehr-Sigg, Susanna; Piccinini, Sabrina; Schubnell, Brigitte; Stuber, Beatrix (2011): Proficiencies for Information Literacy Instructors. Online verfügbar unter: https://www.informationskompetenz.ch/doc/e-lib/5_e_proficiencies%20for%20information%20literacy%20instructors_web.pdf
- Stang, Richard (2011): Medienkompetenz. In: Stefan Gradmann und Konrad Umlauf (Hrsg.): *Lexikon der Bibliotheks- und Informationswissenschaft LBI. Band 2*. Stuttgart: Hiersemann, S. 592.
- Stang, Richard (2018): Erwachsene im Fokus Kooperationsfeld Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Konrad Umlauf und Richard Stang (Hrsg.): *Lernwelt Öffentliche Bibliothek. Dimensionen der Verortung und Konzepte*. Berlin, Boston: DE GRUYTER SAUR (Lernwelten), S. 178–188.
- Stiftung Lesen (2018): Jahresbericht 2017. Online verfügbar unter <https://www.stiftunglesen.de/download.php?type=documentpdf&id=2333>
- Tappenbeck, Inka (2012): Das Konzept der Informationskompetenz in der Bibliotheks- und Informationswissenschaft: Herausforderungen und Perspektiven. In: Wilfried Sühl-Strohmenger (Hrsg.): *Handbuch Informationskompetenz*. Berlin, Boston: DE GRUYTER SAUR, S. 156-166.
- Tappenbeck, Inka (2016a): Hochschule und Bibliothek im Dialog: Erstes Treffen der KIBA - Fachgruppe Informationskompetenz mit der gemeinsamen Kommission Informationskompetenz von vdb und dbv. Online verfügbar unter https://www.bibliothekverband.de/fileadmin/user_upload/Sektionen/sektion7/2016_03_03_PM_Treffen_Informationskompetenz.pdf
- Tappenbeck, Inka (2016b): „Vermittlung von Informationskompetenz“ im bibliothekarischen Studium: Herausforderungen und Möglichkeiten. In: *BuB : Forum Bibliothek und Information* 68 (2/3), S. 126–129. Online verfügbar unter <http://b-u-b.de/wp-content/uploads/2016-02.pdf>
- Tappenbeck, Inka; Wittich, Anke; Gäde, Maria (2017): Fit für die Vermittlung von Informationskompetenz? Anforderungen an die Qualifikation von Teaching Librarians in bibliothekarischen Studiengängen und Ausbildungseinrichtungen. In: *o-bib. Das offene Bibliotheksjournal* 4 (1), S. 32–47. DOI: 10.5282/o-bib/2017H1S32-47
- Tappenbeck, Inka; Michel, Antje (2018): Teaching Librarian 4.0: Framework für die Qualifikation an Hochschulen und Ausbildungseinrichtungen. 107. Deutscher Bibliothekartag. Berlin, 2018. Online verfügbar unter https://opus4.kobv.de/opus4-bib-info/frontdoor/index/index/searchtype/collection/id/16685/start/3/rows/20/facetNumber_subject/all/subjectfq/Informationskompetenz/docId/3478
- Tenorth, Heinz-Elmar; Tippelt, Rudolf (Hrsg.) (2007): *Beltz Lexikon Pädagogik*. Weinheim: Beltz (Studium Paedagogik). Online verfügbar unter http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783407291455
- TH Köln: Technische Hochschule Köln (2018): Zertifikatskurs Teaching Librarian. Online verfügbar unter https://www.th-koeln.de/weiterbildung/zertifikatskurs-teaching-librarian_9840.php
- Umlauf, Konrad (2001): Die Öffentliche Bibliothek als Lernort. Bestandsaufnahme und Perspektiven. *Berliner Handreichungen der Bibliotheks- und Informationswissenschaft*, Bd. 76, DOI: 10.18452/18435.

- Umlauf, Konrad (2004): Lernen mit und in Bibliotheken. Hochschule der Medien, Stuttgart. Online verfügbar unter <https://hdms.bsz-bw.de/frontdoor/index/index/docId/293>
- Umlauf, Konrad (2011a): Öffentliche Bibliothek. In: Stefan Gradmann und Konrad Umlauf (Hrsg.): Lexikon der Bibliotheks- und Informationswissenschaft LBI. Band 2. Stuttgart: Hiersemann, S. 663–664.
- Umlauf, Konrad (2011b): Leseförderung. In: Stefan Gradmann und Konrad Umlauf (Hrsg.): Lexikon der Bibliotheks- und Informationswissenschaft LBI. Band 2. Stuttgart: Hiersemann, S. 548–549.
- Virkus, Sirje (2003): Information Literacy in Europe: A Literature Review. In: *Information Research* 8 (4). Online verfügbar unter <http://www.informationr.net/ir/8-4/paper159.html>
- Vogt, Hannelore; Scheurer, Bettina; Pohl, Hans-Boda (2016): Der Makerspace: Ort für Kreativität und Wissenstransfer. Online verfügbar unter <http://b-u-b.de/makerspace/>
- Vogt, Stefanie; Werner, Melanie (2014): Forschen mit Leitfadeninterviews und qualitativer Inhaltsanalyse. Skript. Fachhochschule Köln, Köln. Fakultät für angewandte Sozialwissenschaften. Online verfügbar unter https://www.f01.th-koeln.de/imperia/md/content/sozialearbeitplus/skript_interviewsqual_inhaltsanalyse.pdf
- Werner, Petra (2013): Qualitative Befragungen. In: Konrad Umlauf, Simone Fühles-Ubach und Michael Seadle (Hrsg.): Handbuch Methoden der Bibliotheks- und Informationswissenschaft. Bibliotheks-, Benutzerforschung, Informationsanalyse. Berlin, Boston: DE GRUYTER SAUR, S. 128–151.
- Werr, Naoka (2017): Lehre in Zeiten von Framework und Qualifikationsprofil vor dem Hintergrund der HRK-Empfehlung: Überlegungen zu einer möglichen Umsetzung des „shifts from teaching to learning“ im IK-Unterricht am Fachbereich Archiv- und Bibliothekswesen der Hochschule für den öffentlichen Dienst in Bayern. In: *o-bib. Das offene Bibliotheksjournal* 4 (1), S. 48–61. DOI: 10.5282/o-bib/2017H1S48-61.
- Westbrock, Theresa; Fabian, Sarah (2010): Proficiencies for Instruction Librarians: Is There Still a Disconnect Between Professional Education and Professional Responsibilities? In: *CRL* 71 (6), S. 569–590. DOI: 10.5860/crl-75r1.
- Widdowson, Jacquie; Smart, Darren (2016): Information Literacy in Public Libraries. In: Joyce Hagen-McIntosh (Hrsg.): Information and data literacy. The role of the library. Oakville, ON, Canada, Waretown, NJ, USA: Apple Academic Press, S. 15–20.
- Wimmer, Ulla (2018): Die Geschichte vom großen Ö. Die Position der Öffentlichen Bibliotheken im Bibliotheksfeld und im bibliothekarischen Fachdiskurs der Bundesrepublik Deutschland seit 1964. Dissertation. Humboldt-Universität zu Berlin, Berlin. Institut für Bibliotheks- und Informationswissenschaft. Unveröffentlicht.
- Wittich, Anke; Gäde, Maria (2018): Konzepte zur Vermittlung von Informationskompetenz anhand des Frameworks for Information Literacy. Berlin, 2018. Online verfügbar unter https://opus4.kobv.de/opus4-bib-info/frontdoor/index/index/searchtype/collection/id/16685/start/4/rows/20/facetNumber_subject/all/subjectfq/Informationskompetenz/docId/3330